

**Raquel García**

**Interpretação de textos variados: uma perspetiva crítica da  
compreensão na leitura (3.º ciclo do Ensino Básico)**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e  
Secundário, orientada pelo Professor Doutor Manuel Ramos  
coorientada pela Professora Mestre Marta Pazos  
Orientadores de Estágio, Professora Fátima Alves e Professor Joaquim Lopes  
Supervisores de Estágio, Dr. Manuel Ramos e Professora Marta Pazos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Interpretação de textos variados: uma perspetiva crítica da  
compreensão na leitura  
(3.º ciclo do Ensino Básico)

Raquel García

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e  
Secundário, orientada pelo Professor Doutor Manuel Ramos  
coorientada pela Professora Mestre Marta Pazos  
Orientadores de Estágio, Professora Fátima Alves e Professor Joaquim Lopes  
Supervisores de Estágio, Dr. Manuel Ramos e Professora Marta Pazos

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de León  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Manuel Ramos  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 14 valores

*Aos meus pais*

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional que me deram ao longo deste percurso académico, e aos meus irmãos, pelas palavras de carinho que me proporcionaram.

Aos meus amigos, pelas palavras de força e por compreenderem a minha ausência.

Ao professor Manuel Ramos, pela ajuda e orientação rigorosa que me proporcionou na realização deste trabalho.

À professora Marta Pazos, pelo apoio, amabilidade e pelos comentários e correções que me ajudaram a melhorar o meu trabalho.

Aos orientadores da escola, a professora Fátima Alves e o professor Joaquim Lopes, pela amizade, pela disponibilidade e pelos conselhos que me deram durante o ano de estágio.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, pelo companheirismo, amizade e a boa disposição ao longo destes dois anos.

À Marta pelo apoio e pelas vivências partilhadas ao longo deste ano de estágio.

De um modo geral, a todos os professores e colegas que me ajudaram na minha formação académica, profissional e pessoal.

## **Resumo**

Este trabalho é o culminar da experiência num curso de formação inicial de professores. O eixo central do estágio e deste relatório são os textos trabalhados nas aulas, de diversa natureza, e apresentados em diferentes suportes.

Atualmente, a compreensão e a interpretação de um texto escrito assumem um papel incontornável. A comunicação é realizada, cada vez mais, por via textual, o que pressupõe que a mera descodificação das palavras não seja suficiente. É necessário, neste sentido, proceder a uma compreensão de nível superior, que abarque todos os possíveis significados. Uma abordagem crítica implica reconstruir o conteúdo do texto, desde o seu contexto de partida até a reflexão que o leitor faz da sua leitura.

O alargamento do conhecimento bem como o enriquecimento interpretativo, pressupõem a adoção de uma política de partilha e discussão na sala de aula, que acolha as várias leituras que os estudantes fazem de um mesmo texto. De facto, não se deve associar a leitura a uma voz singular, mas sim a uma voz coletiva. Os resultados mostram que, embora partindo de uma base comum, as ações dos estudantes não são coincidentes, manifestando, consequentemente, diferentes pontos de vista.

**Palavras-chave:** Leitura, compreensão leitora, interpretação de textos escritos, abordagem sociocultural, compreensão crítica.

## **Abstract**

This work is the culmination of the experience within an initial training course for teachers. The central core of the training and of this report is the interpretation and analysis of varied texts, presented in different ways, in the classes.

Nowadays, the understanding and interpretation of a written text plays an essential role. Communication is made increasingly by reading, which presupposes that the mere decoding of words isn't enough. Thus, it is necessary to achieve a higher level of understanding that embraces all possible meanings. A critical approach implies rebuilding the content of the text, from its initial context to the thoughts that the reader has about the reading.

The broadening of knowledge, as well as the interpretative enrichment presupposes the adoption of a sharing and discussion policy in the classroom that embraces the several readings that students can make of a text. Actually, we shouldn't associate reading to a single voice, but to a collective voice. The results show that although students start from the same foundation, what they grasp isn't the same, expressing, thus, different points of view.

**Key words:** Reading, reading comprehension, written texts interpretation, sociocultural approach, critical comprehension.

## Resumen

Este trabajo es la culminación de la experiencia en un curso de formación inicial de profesores. El eje central de las prácticas y de esta disertación son los textos trabajados en clase, de diversa naturaleza y presentados en diferentes soportes

Actualmente, la comprensión y la interpretación de un texto escrito asumen un papel indefectible. La comunicación se realiza, cada vez más, por vía textual, lo que presupone que la mera descodificación de las no sea suficiente. En este sentido, es necesario proceder a una comprensión de nivel superior, que abarque todos los significados posibles. Un enfoque crítico implica reconstruir el contenido del texto, desde su contexto de partida hasta la reflexión que el lector realiza de su lectura.

La ampliación de conocimiento así como el enriquecimiento interpretativo presuponen la adopción de una política de discusión en clase, que acoja y comparta las varias lecturas que los estudiantes realizan de un mismo texto. De hecho, no se debe asociar la lectura a una única voz, sino a una voz colectiva. Los resultados muestran que, aunque se parta de una base común, las acepciones de los alumnos no coinciden, manifestando, en consecuencia, diferentes puntos de vista.

**Palabras clave:** Lectura, comprensión lectora, interpretación de textos escritos, enfoque sociocultural, comprensión crítica.

## Sumário

Agradecimentos .....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Resumen.....	iv
Lista de siglas.....	vii
Introdução .....	1
Capítulo 1. Fundamentação teórica.....	6
1. 1. A leitura ontem. A leitura hoje.....	6
1. 2. Níveis da compreensão da leitura .....	8
1.2.1. Níveis da compreensão da leitura segundo Sánchez Lihón.....	9
1.2.2. Níveis de compreensão da leitura segundo Wells .....	10
1. 3. Compreensão crítica.....	12
1.3.1. A literacia.....	12
1.3.2. O conceito de crítico .....	14
1.4. A importância do conhecimento prévio .....	16
1.4.1. A teoria dos esquemas .....	17
1.4.2. O conhecimento prévio.....	17
1.4.2.1. O conhecimento sobre o texto escrito.....	20
1.4.2.2. O conhecimento sobre o mundo .....	21
1.5. A interação sobre o texto .....	22
1.5.1. Metodologia tradicional e metodologia atual .....	22
1.5.2. Os três momentos da leitura .....	23
1.5.2.1. Antes da leitura .....	24
1.5.2.2. Durante a leitura .....	26
1.5.2.3. Depois da leitura .....	29
1.5.3. A resposta aos textos literários .....	31
1.6. Seleção de textos .....	33
1.6.1 Textos para a disciplina de Português .....	33



1.6.2 Textos para a disciplina de Espanhol LE.....	34
1.7. Estratégias para a compreensão dos textos propostos.....	34
1.7.1. Estratégias para a compreensão de textos na área de Português: os textos literários.....	35
1.7.2. Estratégias para a compreensão de textos na área de Espanhol LE ....	37
Capítulo 2. Intervenção didático-pedagógica .....	39
2.1. Caraterização da escola e das turmas .....	39
2.1.1. Caraterização da escola.....	39
2.1.2. Caraterização dos estudantes .....	39
2.2. O Núcleo de estágio .....	41
2.3. Metodologia utilizada nas aulas .....	41
2.4. As unidades didáticas de Português .....	42
2.4.1. Textos de Mia Couto .....	44
2.4.1.1. A crónica “Perguntas à língua portuguesa” .....	46
2.4.1.2. O conto “Raízes” de Mia Couto. ....	47
2.4.2. O conto “O homem do chapéu de chuva” de Roal Dahl .....	50
2.4.3. O poema “Os bons vi sempre passar” de Luís de Camões. ....	55
2.4.4. Algumas conclusões .....	58
2.5. As unidades didáticas de Espanhol LE .....	59
2.5.1. Unidade didática 4: “Cuando el río suena, agua lleva”. ....	60
2.5.2. Unidade didática 5: ¡Di no al acoso escolar! .....	65
2.5.1.1. Leitura de um decálogo contra o <i>bullying</i> .....	65
2.5.1.2. Leitura de uma carta de um estudante .....	68
2.5.3. Algumas conclusões .....	69
Capítulo 3. Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas.....	73
Anexos .....	76

## Lista de siglas

ELE: *Español Lengua Extranjera* (Espanhol língua estrangeira)

LE: Língua Estrangeira.

L2: Língua Segunda.

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico.

PALOP: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

PISA: *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

## Introdução

*Leer es una construcción social.  
Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a ese verbo*

EMILIA FERREIRO (2001, p. 13)

A sociedade contemporânea desenvolve-se, cada vez mais, num mundo em que o texto escrito se relaciona com todas as facetas do quotidiano. Existe, portanto, a necessidade de preparar o estudante para a compreensão daquilo que é lido. A partir uma perspectiva linguística, a leitura do escrito é percebida como uma atividade verbal e cognitiva, sendo as atividades leitoras: decodificar (como a versão mais básica da leitura de um texto), realizar inferências, compreender e realizar hipóteses. Estas atividades são válidas, pertinentes e continuam em vigor nas salas de aula. Porém, investigações, estudos e reflexões de investigadores e professores adotam, nos últimos anos, uma conceção da leitura que vai mais além da conceção linguística ou psicolinguística.

A conceção sociocultural (Cairney, 1999; Cassany, 2013; Ferreiro, 2001; Giasson, 2000) alarga o significado do que é o ato de ler. A sociedade, envolvida em torno da globalização, exige que o leitor realize uma operação eminentemente ativa. Assim, o texto escrito não é neutro, não está isento de ideologia (opiniões, representações sociais, imaginários), entra na sala de aula para que os estudantes/leitores dialoguem à procura dos vários significados e das interpretações sociais (para além das pessoais), ao se posicionarem perante o texto. Estes aspetos têm relevância quando se aprendem a língua materna e a língua estrangeira, uma vez que esta perspectiva vai para além dos aspetos linguísticos da língua, oferecendo uma perspectiva mais global, que tem como objetivo final a interação do aprendente com o mundo. Assim, o ato de ler é uma atividade social, dentro de uma comunidade, que varia conforme as coordenadas geográficas, históricas e humanas.

A escola é, pois, o lugar onde crianças e adolescentes têm contacto com a leitura de diferentes tipologias (literatura, imprensa, ciência, etc.), onde se promove uma homogeneização dos saberes, que vão para além da experiência pessoal dos aprendentes. É o espaço onde os estudantes têm oportunidade de ouvir, compreender, apreciar e de se manifestar perante os textos que lhes são apresentados, junto dos seus pares e dos professores que os acompanham.

Para além de considerar de interesse o desenvolvimento do tema sobre a interpretação e a apreciação de textos variados, sobretudo o texto literário, os estudantes são, pois, parte fundamental do estágio e foram tidos em conta para a eleição do mesmo, uma vez que o estágio foi desenvolvido numa escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), onde, por norma geral, a percentagem de discentes problemáticos e com problemas pessoais é mais elevada comparativamente a outras escolas públicas.

Nas primeiras aulas de observação, percebeu-se que grande parte dos estudantes tinha a necessidade e a vontade de expressar a sua opinião relativamente a alguns dos temas veiculados pelos textos que haviam sido lidos. Embora nem todos os alunos tenham mostrado essas aptidões desde o começo, esta foi desenvolvida por quase todos os estudantes, nos momentos em que começaram a ter contacto prolongado com a professora estagiária e a relação professora-estudantes se foi familiarizando. Nasceu, assim, o tema deste relatório, que abarca a leitura, interpretação de textos variados, especialmente literários, e a sua apreciação. É justamente um dos objetivos e descritores das Metas Curriculares (tanto de Português como de Espanhol), nos domínios de Leitura e da Educação Literária.

De facto, um dos objetivos para o 8.º ano das Metas Curriculares de Português do 3.º Ciclo, dentro do domínio da leitura, é *ler para apreciar textos variados*. O mesmo contém dois descritores de desempenho, o primeiro dos quais, a seguir transcrito, está relacionado diretamente com o tema deste relatório de estágio: “Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes”. Neste sentido, “o professor deverá criar uma dinâmica de ensino que impulse percursos interpretativos variados e criativos, inter-relacionando os desempenhos descritos para a competência de leitura” (Reis, 2009, p. 147). Por exemplo, o descritor supramencionado sugere um cruzamento com um outro objetivo dentro do domínio da leitura: *interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade*.

O ato de apreciar tem várias conotações. O caminho que aqui se segue é tanto no sentido de “experimentar uma sensação de satisfação ou agrado relativamente a”, como o dicionário da Porto Editora refere, como de “observar ou estudar (algo) de forma a emitir um julgamento, uma opinião”. Esta segunda aceção vai ao encontro do descritor de desempenho supramencionado e do tema do relatório. Obviamente, não é possível

fugir do deleite que certas leituras oferecem aos leitores, como é o caso do texto literário.

É inevitável não relacionar o domínio da leitura com outros domínios, nomeadamente a oralidade e a escrita. É através da interação oral e da produção de pequenos textos escritos na sala de aula que se pode concretizar a comunicação, fundamental para aceder ao pensamento dos estudantes, ao conhecimento prévio que possuem e, deste modo, às interpretações que advêm da leitura e da reflexão. Não obstante, dedicar este relatório às capacidades relativas aos três domínios: leitura, oralidade e escrita é muito complexo e supera a intenção de ficar essencialmente na área da leitura.

O descritor “expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes” procura que os estudantes regressem ao texto, à informação que este veicula, dando atenção ao implícito, à intenção do autor. Tendo em conta que a leitura é, também, um ato social, é pertinente citar a perspetiva crítica caracterizada por Frank Serafini, e que na sala de aula poderia apresentar uma metodologia baseada em

[la] Lectura de textos variados relacionados con el aprendiz; búsqueda de los diferentes significados posibles de un texto: toma de conciencia sobre cómo se posicionan autor e lector. [...] Dando énfasis a los contextos amplios (comunidades, culturas) que influyen en la comprensión; en la acción social más allá de la clase. (Serafini citado por Cassany, 2013, p. 80)

Sem dúvida, esta prática pedagógica descrita vai ao encontro da apresentada no Programa de Português, onde se afirma que

a leitura no âmbito do literário e do não literário pretende desenvolver por meio de práticas interpretativas que articulem a actividade compreensiva, de análise e de apreciação, com a dimensão social e cultural dos textos. Pretende-se que o aluno se torne progressivamente mais consciente dos saberes e estratégias de leitura que já possui e de como pode mobilizá-los para aumentar a sua eficácia enquanto leitor crítico. (Reis, 2009, p. 146)

Do mesmo modo, um dos objetivos gerais do Programa de Espanhol é “compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu [do aluno] desenvolvimento linguístico, psicológico e social” (1997, p. 9). Assim mesmo, o programa estabelece inter-relações de competências para “o crescimento holístico do indivíduo”, uma vez que “[...] a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (1997, p. 5).

Por outro lado, é preciso salientar a importância de ler textos em diferentes suportes (papel, digital, visual), assim como trabalhar com textos multimodais, isto é, textos acompanhados de imagens, que os descritores de desempenho no domínio da leitura das Metas Curriculares de Português exigem: “Reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e receção dos textos” (p. 58). Decididamente, não se deve esquecer que nos dias de hoje, embora, de um modo geral, o livro em papel continue sendo o suporte preferido dentro e fora da sala de aula, os textos escritos são, cada vez mais, lidos através dos meios tecnológicos e com a conjugação do texto, a imagem e o som.

Atendendo às competências gerais que são o objetivo das disciplinas de Português e de Espanhol, bem como ao princípio de progressão em que assenta todo o percurso escolar planificado para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, a investigação-ação foi conduzida na vertente sociocultural veiculada pelos textos trabalhados na sala de aula, sem que se deixasse de lado a linha de conhecimentos linguísticos de descrição da língua, o léxico, a coerência e coesão textuais, tendo sido trabalhados ambos os domínios, gramática e interpretação da leitura, nos diferentes blocos ministrados, ora denotando um maior pendor linguístico, ora promovendo uma maior interação dos leitores com o texto<sup>1</sup>.

Tendo em conta a especificidade dos estudantes e a importância da leitura nos dias de hoje, os textos objeto de interpretação foram adequados, em maior ou menor medida, aos interesses dos estudantes. Neste sentido, foi posto em relevo o repertório de conhecimentos e a bagagem de experiências que os discentes possuem, aquando da leitura ativa dos textos selecionados, embora se ressalvem alguns exemplos de textos cujas temáticas não se coadunavam com o conhecimento e as experiências prévias dos discentes. No entanto, era indispensável ministrar os textos de leitura obrigatória que o Programa de Português reserva para o 8.º ano de escolaridade – nível no qual decorreu a iniciação à prática profissional na disciplina de Português.

Pretendi não avaliar o conhecimento dos estudantes no que diz respeito aos saberes específicos gramaticais ou linguísticos da língua portuguesa e espanhola, mas sim a intenção de contribuir para uma evolução no desenvolvimento de estratégias e no desenvolvimento do desempenho que permitissem aos estudantes expressar-se e interagir com o texto, questionando-o e tecendo apreciações. Deste modo, procurei estimular uma leitura ativa, crítica, que fosse para além da compreensão literal do texto,

---

<sup>1</sup> O diálogo na aula foi utilizado como estratégia para partilhar as interpretações e serviu também para o desenvolvimento dos processos cognitivos dos estudantes, importante para o crescimento pessoal deles.

uma leitura a partir da qual se pudesse construir conhecimento, promovendo a participação na sala de aula, que ajudasse os estudantes a refletir sobre questões que lhes eram familiares ou, pelo contrário, desconhecidas. É importante, para fomentar a participação dos estudantes, a adequação dos textos ao nível de maturidade e etário deles. Deste modo, a eleição dos textos e das estratégias para a leitura e a sua discussão têm que estar relacionadas, em grande parte, com o universo pessoal dos discentes. Por conseguinte, desenvolver progressivamente a capacidade crítica dos estudantes na leitura.

De forma a obter um estudo específico de todas as questões acima apresentadas, o presente trabalho está dividido em duas partes: a primeira aborda questões de ordem teórica, a qual começa com uma referência ao que o ato de ler pressupõe nos tempos de hoje comparativamente ao passado. Seguidamente são descritos os níveis de compreensão leitora propostos por dois investigadores, e partilhados por muitos outros. O ponto seguinte procura fazer uma descrição da compreensão crítica e de outros conceitos como a literacia, fundamentais para aqueles professores que queiram usar uma metodologia baseada na conceção sociocultural da língua. Depois é realizada uma reflexão sobre a importância do conhecimento prévio como chave para uma melhor interpretação do texto, assim como a descrição de algumas estratégias e considerações em volta dos três momentos da leitura: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. A última parte do enquadramento teórico, apresenta estratégias específicas desenvolvidas à volta dos textos apresentados na sala de aulas. Far-se-á, ainda, alusão aos textos presentes nos Programas de Português e Espanhol.

A segunda parte deste trabalho, após a apresentação dos estudantes e da escola na qual decorreu a iniciação à prática profissional, descreverei as aulas nas quais foi mais direcionado o tema deste relatório, além de mostrar alguns exemplos dos textos realizados pelos estudantes, assim como algumas reflexões e conclusões em volta da investigação-ação deste trabalho.

# Capítulo 1. Fundamentação teórica

## 1. 1. A leitura ontem. A leitura hoje

A concepção da compreensão na leitura evoluiu muito nas últimas décadas. Uma das grandes diferenças entre a antiga e a nova concepção do que é a leitura reside no papel do leitor na compreensão, como explica a professora e investigadora Jocelyne Giasson na sua obra *A Compreensão na Leitura*:

Antigamente, julgava-se que o sentido se encontrava no texto e que o leitor devia “pescá-lo” [...], julgava-se que o leitor apenas transpunha para a sua memória um sentido preciso determinado pelo autor. Hoje, concebe-se antes que o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. (2000, p.19)

A sequência didática típica do ensino tradicional da leitura, que, nos dias de hoje, ainda é utilizada recorrentemente pelos professores, concentra uma linha de trabalho que não foge demasiado dos passos apresentados pelas autoras Colomer e Camps (1996): o professor escolhe um texto, um aluno lê, sendo os seus erros corrigidos à medida que este vai efetuando a leitura em voz alta, enquanto os outros seguem a mesma; seguidamente, o professor elabora perguntas sobre a leitura, a que os alunos respondem individualmente e, por fim, aproveita-se o texto para se realizar exercícios de índole gramatical.

Esta é uma concepção da leitura ultrapassada. As fases referidas no parágrafo anterior esquecem a dimensão essencial da leitura: ler significa compreender, por conseguinte, não é um ato mecânico de decifração dos signos gráficos para serem transportados como respostas para uma ficha com perguntas, mas sim um ato de reflexão. Trata-se, pois, de saber guiar o raciocínio até à construção de uma interpretação da mensagem escrita. A forma tradicional de ensino-aprendizagem errava neste sentido, já que, na repetição da sequência supramencionada, o que era promovido era o treino da resposta mecânica fornecida pelo próprio texto.

A pedagoga e psicóloga Emilia Ferreiro problematiza o conceito de leitura, referindo a concepção social que existe por detrás do mesmo:

los verbos *leer* y *escribir* no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Leer no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en el XXI. (2001, p. 41)



Sem fazer uma retrospectiva exaustiva sobre o que a leitura significava na época medieval, a sociedade nessa altura era, efetivamente, analfabeta, excetuando os membros da igreja e uma ínfima população das classes altas. A classe baixa, que era a grande maioria, não sabia ler (mas ouvia a literatura). Na época contemporânea, com a chegada da globalização nos finais do milénio, a educação para todos, ou melhor, a alfabetização universal pareceu ser um dos objetivos mundiais, ainda que este desiderato não tenha de todo sido cumprido. Na verdade, milhões de pessoas no mundo – com uma percentagem maior de mulheres – não sabem ler (Ferreiro, 2001). Portanto, esse objetivo, ainda hoje, na segunda década do século XXI, parece inalcançável. Emilia Ferreiro salienta um facto que piora a informação anterior:

La definición de “alfabetizado” que manejan estas estadísticas es obsoleta. Si usáramos como definición “formar parte de la cultura letrada” [*literacy*] o “poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada, al menos como receptor de la misma”, las cifras serían espeluznantes. (2011, p. 57)

Igualmente, “nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y de sus alumnos, la incapacidad para pasar de EL libro (en singular) a LOS libros (en plural)” (p. 44). A sinédoque da citação faz referência aos significados (no plural) que existem nos livros, dado que o papel do leitor, hoje, não é passivo, pelo contrário, contribui com a sua leitura ativa nas significações que podem ser realizadas, tendo em conta a tríade leitor, texto e contexto.

Contudo, os estudantes de todas as épocas souberam adaptar-se aos desafios que a cultura onde cresceram lhes lançou. O pensamento crítico e a discussão à volta dos textos existiram em todas as épocas. Não obstante, hoje, a metodologia de ensino-aprendizagem tradicional, ainda utilizada ativamente nas escolas, propõe aos alunos “una definición de alfabetización mientras que la sociedad les empieza a exigir otra [...] La cultura letrada no se agota en la literatura ni en el libro informativo” (Ferreiro, 2011, p. 63).

Para atualizar e resolver o que acontece hoje nas escolas, isto é, a interpretação do texto unívoca ditada pelo livro ou pelo professor, Emilia Ferreiro tem uma exigência fundamental: a circulação dos alunos entre diversos tipos de texto, isto é, sem privilegiar uns textos sobre outros, mas sim uma exposição simultânea da diversidade (2001, p. 58). Esta exigência deve dar-se desde o início da Educação Básica, pois ser um leitor crítico e ter capacidade de discernimento não são objetivos que se devam delegar para o fim da Educação Básica (p. 58) ou para o Secundário.

Neste sentido, o professor e investigador Daniel Cassany (2011a) expõe as seguintes recomendações para a prática das novas exigências leitoras, educando os estudantes na diversidade e no diálogo, em primeiro lugar, no *acesso à diversidade* não só de diferentes tipos de texto, mas também com vários textos em simultâneo. Em segundo lugar, o autor recomenda as *atividades de resposta aberta* pois exigem mais elaboração. Pelo contrário, as atividades de resposta fechada, embora possam ser acertadas “transmiten la concepción de que comprender tiene sólo una interpretación única y que el resto es incorrecto (2011, pp. 36-37). A terceira recomendação está relacionada com a *interpretação pessoal do texto* e Cassany indica que:

en vez de preguntas asépticas del tipo «cuál es la idea principal», «resume este texto», «subraya el tema de cada párrafo», son más útiles los enunciados con pronombres personales: «¿estás de acuerdo?, ¿qué te recuerda?, ¿en qué coincides con el autor?, ¿y con tu compañero?». Este tipo de preguntas fomentan que los aprendices conecten el texto con su mundo, su entorno, sus intereses y sus puntos de vista, de modo que genera una comprensión más significativa. (2011, p. 37)

Por último, a quarta recomendação é a *promoção do intercâmbio*. Uma vez lido o texto, a construção de significado pode desenvolver-se em pares ou em grupo, dado que o diálogo é uma das ferramentas mais eficazes para aprender a ler criticamente (2011, p. 37).

A leitura hoje é, portanto, uma leitura que exige ser crítica e dialogada por parte dos estudantes/leitores e futuros cidadãos. Uma leitura que supere as conceções literais para a obtenção do significado de um texto e que ultrapasse o “hábito de leer los libros [...] en el que la información es siempre correcta y neutra y en el que comprender significa creerse lo dicho” (Cassany, 2011a, p. 36). É portanto, a consecução de um nível superior da compreensão da leitura.

## **1. 2. Níveis da compreensão da leitura**

Nesta perspetiva, desde a conceção literal até à conceção sociocultural da leitura (as quais serão desenvolvidas ao longo do relatório), diversos autores dividem a compreensão leitora em diferentes níveis. Em primeiro lugar, vão ser enumerados os níveis de compreensão da leitura que o autor Danilo Sánchez Lihón propõe, e seguidamente vão ser desenvolvidos os níveis referidos pelo autor G. Wells. Embora este relatório se centre mais no trabalho de G. Wells, as duas propostas acabam por ser, em larga medida, equivalentes.

### 1.2.1. Níveis da compreensão da leitura segundo Sánchez Lihón

Danilo Sánchez Lihón, no seu artigo “Niveles de Comprensión Lectora”, publicado em 2008, faz referência à proposta de sete níveis de compreensão da leitura, que organiza em três grandes etapas:

- Etapa textual ou de análise, que integra os níveis literal, de retenção e de organização.
- Etapa inferencial (único);
- Etapa contextual ou de síntese que abrange os níveis de interpretação, valoração e criatividade.

Na normativa pedagógica do Ministério de Educação do Perú estão presentes os três grandes níveis, descritos de forma sintetizada, cuja finalidade é que os professores peruanos disponham de uma ferramenta funcional, simples e direta. Danilo Sánchez quer abarcar um leque de potencialidades da leitura, porém, “no están centrados ni cercados en la lectura del texto sino que da importancia mayor a las fases creativas, trasladando la lectura del texto a la lectura del mundo y de la vida” (2008, p. 15).

Antes de passar à conceção seguinte dos níveis de compreensão da leitura de G. Wells, é aclarado o conceito de *interpretação*. A explicação que Carlos Reis (1981, p. 42) concebe na sua obra *Técnicas de análise textual – Introdução à leitura crítica do texto literário* acerca da noção de interpretação é definida

como a pesquisa, fundamentada de modo mais ou menos explícito num processo de análise, de um sentido a atribuir ao texto literário; tal sentido visa principalmente a posição de posterioridade de que, em relação à produção do texto beneficia o seu receptor.

No contexto deste relatório, esta conceção de interpretação é aplicada tanto aos textos literários como não literários. O leitor não restringe ao sujeito de enunciação tudo o que foi produzido no texto, pois estão em causa as circunstâncias, as instituições que envolvem o texto escrito. Assim, Reis concebe a *interpretação* essencialmente hermenêutica cujo propósito é revelar o sentido que os elementos constitutivos do texto literário (assim como o sistema de relações entre eles estabelecidas) sustentam (1981, p. 42), “a interpretação dirige-se, de modo prioritário, à descoberta de sentidos [...] relativamente aos elementos detectados pela análise” (1981, p. 43). Neste sentido, a interpretação terá em conta, como foi referido, o contexto em que o texto foi criado, ultrapassando os limites do texto, e integrando, inevitavelmente, o domínio da subjetividade do crítico (1981, p.43).

### 1.2.2. Níveis de compreensão da leitura segundo Wells

Outro enquadramento da conceção da linguagem escrita é, como foi acima referido, o trabalho apresentado por G. Wells, no seu artigo “Aprendices en el dominio de la lengua escrita” e citado na obra das investigadoras e professoras Colomer e Camps, *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (1996), e cujo modelo foi concebido depois de receber as respostas dos meios educativos sobre aquilo que se identifica como próprio do saber ler e escrever. Está dividido em quatro níveis, e cada nível está incluído naquele que se lhe segue:

- O primeiro nível é o executivo, e consiste simplesmente em ser capaz de traduzir uma mensagem do código escrito para o código oral, “como si se admitiera tácitamente que los mensajes escritos y los hablados se diferencian únicamente por el canal adoptado.” (Colomer & Camps, 1996, p. 28).

- O segundo nível é o funcional, e o seu domínio situa-se na capacidade de enfrentar as exigências quotidianas, tais como seguir umas instruções ou ler o jornal. Neste nível é preciso instrução sobre as características de determinadas tipologias textuais (p. 28), a saber, o vocabulário relacionado com a matéria, a divisão e as partes do texto, o modo de leitura, por exemplo, *skimming* (ler rápido para obter a ideia geral do texto), *scanning* (visualização rápida do texto sem ler todas as palavras para obter informação sobre pontos concretos) (Giovannini *et al.* 1991, pp. 30-31), entre outras características específicas de cada texto.

- O terceiro nível é o instrumental e a sua especificidade consiste na possibilidade de pesquisar e registar informação escrita. No entanto, Wells afirma que o trabalho que é realizado na escola, com a forma e o texto, mostra uma tendência para o uso *transparente* e, com efeito, não o é. Por outras palavras, se os alunos se veem confrontados com problemas textuais, a escola atribui as dificuldades, em muitos dos casos, aos conteúdos veiculados no texto, e não a um domínio insuficiente da leitura. (Colomer & Camps, 1996, p. 29).

- O quarto nível, o que incorpora os anteriores, denomina-se *epistémico*. Se os dois níveis anteriores consideram a leitura nas suas funções comunicativas, este último nível concebe o domínio da leitura como:

un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia. [...] se considera el dominio del escrito como una manera de usar el lenguaje y como una manera de pensar, y la tarea educativa se concreta en objetivos de creatividad y de interpretación y evaluación crítica. (Colomer e Camps, 1996, p. 29)

Se olharmos, portanto, para a nomenclatura dos dois modelos de níveis de compreensão leitora apresentados por Gordon Wells e Danilo Sánchez Lihón, podemos comprovar que o nível epistémico de Wells corresponde ao nível contextual ou de síntese apresentado por Sánchez Lihón, dado que ambos os modelos incluem na sua definição os conceitos de *interpretação, criatividade e avaliação crítica*. Wells defende que:

Si la meta de la educación es, de manera general, capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, sólo puede aceptarse como adecuado un modelo de literalidad que reconozca la importancia del nivel epistémico, y eso es así sea cual sea el ámbito cultural del que procedan los estudiantes. (Wells, 1987, citado em Colomer e Camps, 1996, p. 30)

Este é, sem dúvida, o modelo de ensino-aprendizagem que deve inspirar e conduzir os meios educativos, desde os Programas e Metas Curriculares do Ministério de Educação até aos livros de texto e, principalmente, aos professores. Contudo, a experiência pessoal comprova que o modelo tradicional ainda está muito presente nas aulas de Português e das Línguas Estrangeiras, instruindo os alunos de uma forma na qual os estudantes dedicam a maior parte do tempo a ouvir o professor. E como Wells afirma, os estudantes de qualquer origem sociocultural – no caso deste relatório, a iniciação à prática profissional realizou-se com os alunos procedentes de uma escola TEIP – têm de receber um ensino da leitura completo, para atingirem o nível epistémico ou contextual.

As atividades escolares para a aquisição da leitura devem proporcionar às crianças, desde o início, um grande número de oportunidades para que criem expectativas sobre a utilização da língua escrita nos níveis indicados, não de uma forma sucessiva de níveis, começando pelo nível executivo e acabando no epistémico, mas sim no seu conjunto (Colomer e Camps, 1996, p. 30).

Por conseguinte, são vários os investigadores (Cassany, Ferreiro) que defendem a leitura de textos variados (literários e não literários), desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de estimular os alunos e ajudá-los no domínio de estratégias e habilidades que permitam alcançar o nível mais alto de compreensão dos textos, onde os alunos tenham a oportunidade de realizar um uso crítico dos mesmos. Igualmente, e dentro também de uma conceção sociocultural da leitura, existem investigações como a de Cervetti, Pardales & Damico (Cassany, 2013; Martín Peris, 2010) que analisam o ensino da compreensão leitora em L2 e que defendem a utilização de diversos géneros

textuais, logo desde o grau de principiante. O leitor/aprendente, a partir uma atitude ativa, pode encarar os textos – adequados ao seu nível linguístico e de maturidade – e desta forma, desenvolver a competência crítica, própria do nível mais completo de compreensão leitora.

### **1. 3. Compreensão crítica**

Ao longo deste trabalho evidencia-se o nosso interesse pela compreensão crítica do texto escrito, pelos níveis de compreensão epistémico (G. Wells), contextual (Sánchez Lihón) e pela conceção sociocultural da compreensão de um texto (Cassany). Neste sentido, serão apresentadas algumas estratégias que ajudam na consecução deste nível de compreensão, que se espera mais completo. Deste modo, é considerado pertinente dedicar este capítulo a dois conceitos atuais, intimamente relacionados com as exigências subjacentes à conceção sociocultural da leitura: a *literacia* e o *crítico*, que têm como fim último a preparação mais adequada possível dos estudantes/leitores para a sociedade de que farão parte como cidadãos.

#### **1.3.1. A literacia**

O conceito de literacia (*literacidad* em espanhol, *letramento* no Brasil e *literacy* em inglês; Emilia Ferreiro fala em *cultura letrada*, entre outras designações) tem um sentido amplo, pois aborda diferentes campos das Letras. Cassany enumera os vários pontos incluídos na conceção de literacia, desde as normas linguísticas que regem a escrita, até às representações culturais de qualquer elemento da realidade, cuja elaboração e divulgação é realizada através do discurso escrito. A literacia integra, também, os géneros discursivos e as suas convenções, os papéis do autor e do leitor, os procedimentos de observação da realidade e, ainda, os traços e os atributos que as pessoas e grupos sociais conseguiram por meio do discurso escrito, por outras palavras, como cada indivíduo se apresenta na sociedade e como é visto pelos outros. (2013, pp. 38-39).

Assim, a definição da literacia presente no documento *PISA 2009 Assessment Framework - Key competencies in reading, mathematics and science*, é a seguinte: “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.” (OCDE, 2009, p. 23) Esta definição tem sofrido mudanças ao

longo do tempo, em paralelo com as mudanças sofridas na sociedade das últimas décadas, por exemplo, na importância crescente dos textos eletrônicos: “computer technology has a growing importance in personal, social and civic life” (2009, p. 22).

A literacia é um conceito atual que tem muita vitalidade, sendo objeto de estudo em vários países. Neste contexto, surge o *Programa Internacional para a Avaliação dos Alunos*, PISA, supramencionado, desenvolvido pela OCDE, “concebido para avaliar se os alunos de 15 anos [no fim da escolaridade obrigatória de muitos países] conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, Matemática e Ciências na resolução de situações relacionadas com o dia a dia, e não se são capazes de reproduzir os conhecimentos adquiridos nessas áreas” (Instituto de Avaliação Educativa, I.P.).

O que a OCDE espera é que os alunos mobilizem o conhecimento que possuem em novas situações e não, como refere a citação, se limitem a copiar o que aprenderam. A literacia é, portanto, um conceito que encerra mais do que se poderia pensar num primeiro momento. Além do mais, é um conceito transversal a vários campos do conhecimento.

Em consequência, o termo literacia abrange uma conceção pró-ativa da leitura, a qual é o instrumento para adquirir conhecimento, desenvolver as próprias potencialidades e participar na sociedade ativamente. “Discurso, autor e leitor son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas” (Cassany, 2013, p. 34). Cada ato de literacia é uma prática social complexa, que inclui vários elementos. Hoje, é difícil fugir da diversidade que a alfabetização apresenta: “diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación con el texto, en la definición históricocultural del lector, en la autoría y en autoridad” (Ferreiro, 2011, p. 67).

A literacia é, portanto, um conceito que os programas, a escola, e os professores no geral e os professores de língua portuguesa e L2 em particular, não podem ignorar. Os professores precisam das ferramentas e da preparação adequadas para que a educação veiculada na sala de aula prepare os alunos para as exigências leitoras com que se vão confrontar na sociedade. Isto não tem de pressupor um ensino duro, aborrecido e que não possa ir ao encontro das especificidades e interesses dos alunos. Tudo pode ser conjugado dentro da sala de aula. E todos os alunos, independentemente do meio social de que provêm, têm o direito, como já se fez menção, a uma educação completa, um modelo de literacia do ensino-aprendizagem.

Daniel Cassany fala de literacia crítica na sua obra intitulada *Tras las líneas – sobre la lectura contemporanea* – distinguindo três planos. Se compreender “las líneas” é compreender o significado literal, “entre líneas” é aquilo que é deduzido das palavras – as inferências, pressuposições, a ironia e o duplo sentido – já, “detrás de las líneas” é a ideologia, o ponto de vista, a intenção, a argumentação que o autor mostra ou sugere (Cassany, 2013, p. 52). A denominação académica para referir este tipo de compreensão é crítica, ou competência crítica. Fala-se, portanto, de compreensão crítica ou literacia crítica (p. 54).

### 1.3.2. O conceito de crítico

Crítico é um termo corrente em várias disciplinas, nomeadamente, na Didática da língua (compreensão e leitura críticas), Educação (pensamento crítico) e Ciências da Linguagem (Análise do Discurso), mas também nos Estudos Culturais, Filosofia, etc. (Cassany & Castellà, 2010, p. 357). Entendemos a *crítica* como a “arte de julgar uma obra de carácter intelectual, artístico ou literário. [A] apreciação de uma criação intelectual, artística ou literária; julgamento; análise” (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/critica>)

Seguidamente apresenta-se, muito resumidamente, um quadro síntese dos autores, das disciplinas e das ideias mais relevantes em volta do conceito de *crítico*, *criticidade* ou *criticismo* de acordo com o ponto de vista dos autores, Daniel Cassany e Josep M. Castellà. Esta aproximação histórica põe em relevo que o trabalho em volta da literacia, a compreensão e leitura crítica não é recente. Um movimento é a Escola de Frankfurt (um mundo melhor é possível, mais justo, para que todos possam ser felizes), cujos seguidores deste movimento investigaram a reprodução da desigualdade pela escola (Cassany, 2013, p. 67).

Damos relevo, também, às ideias do pedagogo brasileiro Paulo Freire que influenciaram significativamente na Educação. Partindo do princípio que a leitura é uma ferramenta para atuar na sociedade, um instrumento para melhorar as condições de vida do aprendente, a metodologia por ele utilizada tem origem no conhecimento prévio dos estudantes, colocando problemas significativos como método básico (pp. 68-69) – metodologia determinada pelo contexto de luta contra as políticas opressoras do Brasil da segunda metade do século XX.



Outros autores, no âmbito da análise crítica do discurso (ACD), defendem que o discurso não é neutro, e a compreensão crítica do discurso significa identificar os pressupostos neles presentes para poder confrontá-los com outras alternativas.

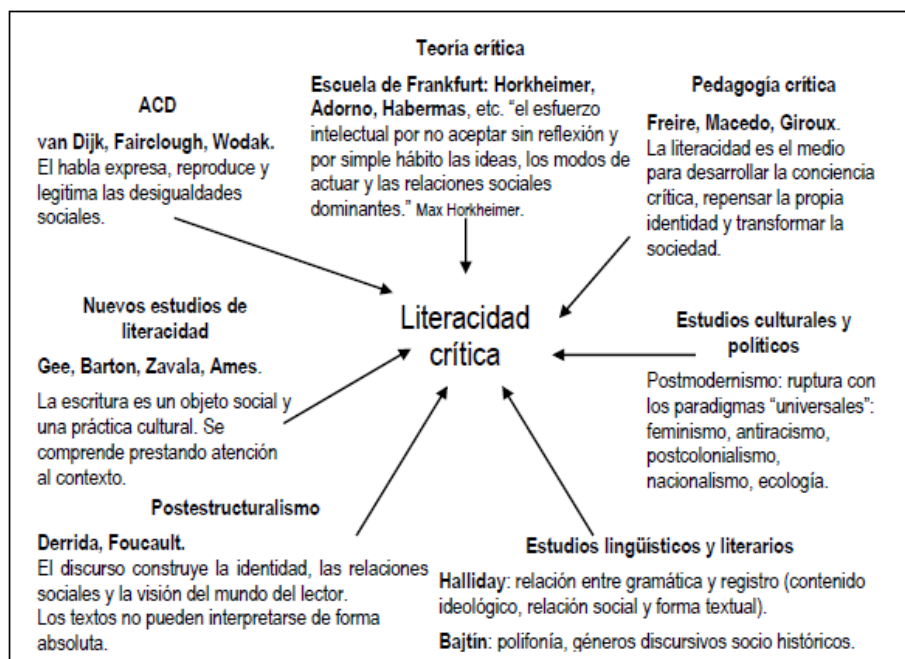


Figura 1: Quadro das raízes do conceito. (Cassany & Castellà, 2010, p. 358)

Num primeiro momento, parece que esta conceção da compreensão leitora a um nível exigente é mais conveniente na disciplina de língua portuguesa dado que os alunos têm o português como língua materna. No caso de Espanhol L2, os estudantes encontram-se no nível de iniciação. Um dos documentos orientadores do ensino do Espanhol L2 é o *Quadro Europeu Comum de Referência para Língua*, o qual reserva para os níveis mais altos do domínio de uma língua a interpretação crítica (Peris & Ferreiro, 2010, p. 510).

Cruzando a informação atrás exposta com a minha prática pedagógica, cabe-me dizer que, através dos textos apresentados nas aulas de Português nas turmas do 8.º ano de escolaridade e do 7.º ano de Espanhol, se tentou criar um ambiente dentro da sala de aula que propiciasse uma leitura superior, para além da literal ou inferencial, através da apresentação de textos variados.

Investigadores como Cassany, López Ferrero e Martín Peris defendem que a competência crítica pode ser trabalhada desde os níveis iniciais de ensino-aprendizagem. Carmen López Ferrero e Ernesto Martín Peris, no artigo “La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos”, fazem referência

ao estudo de Cervetti, Pardales e Damico (2010) que demonstra que esta competência pode efetivamente ser trabalhada:

a medida que progresa la escolaridad y a medida que la tipología de textos se diversifica y su complejidad interpretativa aumenta [...] La competencia crítica, pues, no está relacionada ni con el nivel dominio de una lengua ni con la complejidad del tipo de texto; por lo tanto, es sobre todo una *actitud* – una forma de situarse – ante los discursos y su diversidad. (Martín Peris & Ferrero, 2010, p. 511).

Por isso, apesar do domínio do sistema formal ser ainda incipiente, os alunos podem desenvolver a competência crítica. Para tal, é necessário que os estudantes se impliquem ativamente nas tarefas de compreensão de um texto, através da ativação dos conhecimentos prévios, do fomento da discussão e a troca de pontos de vista entre os estudantes e o professor (p. 512), estratégias que serão expostas neste trabalho.

Apesar de ser possível desenvolver a compreensão crítica desde os níveis iniciais da aprendizagem de uma língua, sempre vão existir limitações de interpretação, pois são muitos os referentes culturais e do quotidiano que escritor e leitor não partilham, nem as traduções podem evitar essas limitações, uma vez que as traduções aproximam as palavras do discurso mas não recuperam todos os implícitos (Cassany, 2013, pp. 145-146). Assim, muitos dos mal-entendidos provêm de desencontros (inter)culturais. Este facto também pode acontecer entre autores e leitores que partilhem a mesma língua mas de zonas geográficas diferentes.

O conhecimento prévio e a implicação na compreensão ajudarão os alunos a atingir todos os níveis de compreensão, a posicionar-se perante os textos, reconhecendo os diferentes “sentidos”, a partir dos elementos linguísticos e o contexto sociocultural.

#### **1.4. A importância do conhecimento prévio**

A compreensão de um texto é a finalidade de qualquer ato de leitura. Por isso, saber quais são os elementos que condicionam a compreensão resulta de grande interesse para a planificação de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista do leitor, o conhecimento prévio é um dos fatores que mais influencia no processo para a compreensão da leitura (Colomer & Camps, 1996).

Neste capítulo, num primeiro momento, é definida a teoria cognitiva dos esquemas, a qual explica que o conhecimento é armazenado na mente em forma de esquemas de conhecimento. Num segundo momento, é desenvolvido o conceito de conhecimento prévio, diretamente relacionado com a componente *contexto* (dentro da tríade, leitor,

texto e contexto). Seguidamente, o conhecimento prévio é dividido em duas grandes categorias: *o conhecimento sobre o texto escrito* e *o conhecimento sobre o mundo*.

#### **1.4.1. A teoria dos esquemas**

Antes de desenvolver o conteúdo relacionado com o conhecimento prévio, é necessário explicar, de forma sucinta, a teoria dos esquemas que procura descrever como o conhecimento é armazenado na memória. A noção de esquema é definida da seguinte forma:

Los esquemas se definen como las estructuras mentales que construye el sujeto en interacción con el ambiente y que organizan su conocimiento y el modo de usarlo. Los esquemas de conocimiento se aplican a cualquier ámbito de la experiencia, ya sea lo que hayamos estudiado sobre operaciones aritméticas, ya lo que sepamos sobre el funcionamiento de un mercado. (Colomer & Camps, 1996, P. 40)

Assim, o conhecimento está organizado em rede por unidades chamadas esquemas, as quais são o recurso que o leitor recupera no momento da leitura, ativando-as de forma a dar uma explicação ao texto que é lido. Cada indivíduo incorpora ao longo da vida um conjunto de esquemas que lhe servem para prever ou interpretar qualquer informação, e esse conjunto de esquemas “conforma nuestra particular visión del mundo” (Colomer & Camps, 1996, p. 41).

Portanto, podemos dar mais ou menos sentido ou significado àquilo que lemos, segundo os nossos conhecimentos, sendo que a nova informação não se incorpora à anterior de forma sumativa, mas sim de forma a reestruturar-se, dando origem a novos esquemas.

#### **1.4.2. O Conhecimento prévio**

O processo da compreensão da leitura é considerado um processo interativo, tal como a professora e investigadora Jocelyne Giasson expõe na sua obra a *Compreensão na Leitura*: “os investigadores são hoje unânimes em considerar a leitura um processo interativo [...] Existe igualmente consenso quanto às grandes componentes do modelo de compreensão na leitura, isto é o **texto**, o **leitor**, e o **contexto**” (2000, p. 21).

Não obstante, como outros investigadores que serão apresentados seguidamente, a autora não inclui na variável *contexto* as circunstâncias relacionadas com a cultura<sup>2</sup> que

---

<sup>2</sup> Cultura no sentido amplo da palavra: “conjunto dos conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social; saber. Conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades. Sistema complexo de códigos e

provém do autor, o texto e o leitor. Nesta variável, a autora distingue o contexto psicológico, social e físico; estes dois últimos referem-se especificamente ao momento em que a leitura é concretizada dentro da sala de aula. O contexto psicológico diz respeito, de acordo com a autora, à intenção de leitura por parte do leitor. Portanto, embora estas três componentes sejam muito pertinentes, é importante alargar o sentido do contexto para o contexto sociocultural, relevante para a compreensão dos textos lidos, quer em língua materna quer em língua estrangeira. Por isso, “ser capaz de inserir cada texto dentro de su marco contextual adecuado puede ser determinante para poder acceder a su verdadera comprensión” (Acquaroni, 2008, p. 950). Deste modo, a compreensão leitora plena realizar-se-á com elementos exteriores ao escrito, como são, entre outros, os conhecimentos prévios que o leitor possui.

Por outro lado, Giasson, no antepenúltimo capítulo do seu livro supramencionado, reconhece o papel dos conhecimentos que o leitor possui sobre o mundo para a compreensão dos textos. Apresenta sucintamente algumas das pesquisas realizadas na década de 90 que puseram em evidência “como é que os conhecimentos do leitor podiam ser um factor determinante na compreensão da leitura” (2000, p. 219). Estas pesquisas estão divididas em dois grupos, as *interculturais*, nas quais se mostra que sujeitos de diferentes culturas (um dos grupos sem ter conhecimento da cultura origem do texto) compreendem o texto de forma diferente (p. 220); e as pesquisas *peritos-principiantes*, nas quais se compara grupos de pessoas com mais e menos domínio de um determinado tema, obtendo como resultado que os sujeitos considerados peritos num tema “adquirem mais facilmente conhecimentos novos quando fazem leituras sobre esse assunto do que os sujeitos considerados principiantes nesse domínio” (p. 221).

Podemos concluir que, embora o conceito de contexto não seja utilizado pela autora da mesma forma que os outros investigadores utilizam, o mesmo está igualmente presente no seu trabalho como parte da estrutura cognitiva do leitor, interligando diretamente o conhecimento que se apresenta inédito no texto com aquele que o leitor já possui. É, assim, que a complexidade de um texto é decifrada, e deste modo compreendida e interpretada da forma mais precisa possível, graças ao conhecimento que é dominado antes de iniciar a leitura de um texto.

---

padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo.

*Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consultado a 2015-08-03]. Disponível na Internet em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>

A mesma ideia do conhecimento prévio é associada à aprendizagem de uma L2, uma vez que existe a interdependência entre o conhecimento prévio, o nível (inter)linguístico e, também, a tipologia textual. Neste sentido, para um especialista numa determinada área será mais simples compreender um texto na sua área, escrito em L2, do que ler um artigo relacionado como outra especialidade redigido em L1 (Acquaroni, 2008, p. 950).

Por outro lado, e especificando o conceito de contexto, o professor e investigador Daniel Cassany define o contexto sociocultural como a conceção mais completa que se pode adotar para a compreensão de um texto, dado que “tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco [...] pero todo procede de la comunidad” (2006, p. 33). Cassany destaca que o discurso presente nos textos reflete os pontos de vista e a visão do mundo de quem escreve, por isso, e como foi citado anteriormente: “discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados [...] son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas” (2006, p. 34). Daí a importância de conhecer o entorno sociocultural no qual é criado o texto, porque ler “es una práctica cultural insertada en una comunidad particular” (Cassany, 2006, p. 35). Portanto, o texto contém características particulares relacionadas com a história, a tradição ou as práticas comunicativas, que têm de ser conhecidas pelo leitor para uma compreensão o mais completa possível dos textos.

Se se chega ao mundo com “la mente en blanco”, certamente que os alunos com os quais trabalhamos, de 7.º e 8.º ano de escolaridade, não leem um texto como se fossem uma tábua rasa, pois já possuem uma bagagem social, cultural, académica e pessoal. Depreende-se que todos estes fatores influenciam o que cada leitor lê, e as interpretações de cada aluno podem coincidir em grande parte com as dos seus colegas, mas cada um adota o seu ponto de vista. Todas as interpretações merecem respeito, mas nem todas são refletidas, algumas possuem mais fundamento do que outras ou são mais coerentes. Portanto, para uma compreensão mais completa do texto, o leitor deve contribuir com um conhecimento variado, pois “la comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto” (Colomer & Camps, 1996, p. 56).

Como já foi adiantado, os conhecimentos prévios são um fator chave para a compreensão dos textos, que as autoras T. Colomers e A. Camps, na sua obra *Enseñar a*

*ler, ensinar a compreender*, os agrupam em dois grupos: os conhecimentos sobre o texto escrito e os conhecimentos sobre o mundo.

#### **1.4.2.1. O conhecimento sobre o texto escrito**

O conhecimento sobre o texto escrito diz respeito a dois itens relacionados com o texto, que Colomers e Camps (1996) dividem em dois grupos:

1. *O conhecimento da situação comunicativa*: pressupõe que o leitor, através dos elementos presentes no texto, deverá compreender o tipo de interação social que o escritor do texto propõe (p. 57).

2. *O conhecimento sobre o texto escrito*, por sua vez, está composto por quatro tipos de contexto. Em primeiro lugar, *os conhecimentos paralinguísticos*, tais como os elementos tipográficos presentes no texto (p. 57). Em segundo lugar, *os conhecimentos das relações grafofônicas*, isto é, as relações dos signos gráficos com os elementos fônicos e também a relação destes com a ortografia (p. 58). Em terceiro lugar, *os conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos* que incidem sobre a relação entre significantes, tais como as palavras e as frases. Deste modo, o conhecimento prévio ajudará na escolha do significado certo de uma palavra polissêmica e, ao mesmo tempo, ajudará na relação sintática correta das unidades linguísticas do texto apresentado (pp. 59-60). E em quarto lugar, *os conhecimentos textuais*. A linguística do texto considera o texto como uma unidade global, portanto, é aqui que são estabelecidas as noções de *coerência e coesão textuais*, isto é, a adequação do texto ao contexto comunicativo, e o sentido da relação entre os elementos da obra (p. 60). Ambos os conceitos, embora não estejam presentes como conteúdo explícito no Programa de Português para o 3º ciclo de Ensino Básico, são, na prática trabalhados, dado que é inviável ao longo do ano letivo não se deparar com a necessidade de explicá-los aos estudantes.

O conhecimento das *estruturas textuais* (p.61) “permite prefigurar el desarrollo del texto de una forma más previsible y facilita la comprensión de las ideas fundamentales que ya se encuentran ordenadas en el esquema del texto” (Colomer & Camps, 1996, p. 61). As estruturas textuais fazem referência aos diferentes tipos de textos escritos. Como os textos que prevaleceram na minha prática profissional foram, principalmente, o texto narrativo e expositivo, os mesmos são mencionados neste relatório. O conhecimento prévio do leitor tem uma especial importância no argumento das obras literárias, pois o autor joga com as expectativas dos leitores e rompe com o que é esperado para apanhar o leitor de surpresa. Neste sentido, o ensino explícito da compreensão de textos narrativos

deve incluir estratégias “que desenvolvam a interpretação, i.e., o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor” (Sim-Sim, 2008, p. 37). Por outro lado, os textos expositivos possuem uma estrutura muito diferente da dos textos narrativos, pelo que o leitor:

ha de construir el significado de un texto expositivo con una gran atención y dependencia hacia las marcas formales del texto [...] lo cual implica que la dificultad de la lectura de un texto expositivo variará según sea de clara y explícita la organización formal de la información y según los conocimientos previos del lector sobre la manera de seguir las pistas textuales. (Colomer & Camps, 1996, p. 63)

Algumas das primeiras estratégias específicas de ensino da compreensão de um texto expositivo devem contemplar a “mobilização do conhecimento prévio sobre o tema” e “o ensino de estratégias de mapeamento visual da estrutura do texto e da relação entre as ideias expostas” (Sim-Sim, 2008, p. 26).

Estas estratégias ajudam os alunos a conseguir relacionar o conteúdo do texto com o seu conhecimento prévio e, apesar de não estarem familiarizados com um determinado tipo de texto, conseguem incluir nos seus esquemas de conhecimento a nova forma de expressão escrita apresentada, seja esta um texto expositivo, informativo, argumentativo ou outro.

#### **1.4.2.2. O conhecimento sobre o mundo**

Finalmente, o segundo grupo em que se dividem os conhecimentos prévios apresentados pelas autoras tende para uma direção diferente daquela que foi apresentada no subcapítulo anterior, relacionado com o conhecimento sobre o texto escrito. Esta ideia, o conhecimento sobre o mundo, vai ao encontro da ideia de outros investigadores (Acquaroni, Cassany e Giasson) que meditam sobre a impossibilidade de compreender plenamente o significado de um texto sem possuir um conhecimento prévio (factos, ações, ideias, experiências, etc.), compartilhado entre o autor e o leitor. Este conhecimento permite preencher vazios de informação, realizar inferências previstas pelo autor, para que a comunicação seja completa (Colomer & Camps, 1996, p. 65). Não obstante, como nem todos os leitores possuem os mesmos conhecimentos, haverá diferenças na compreensão da informação e, do mesmo modo, poderá haver uma utilização incorreta do conhecimento prévio, que pode levar a deduções erróneas (p. 63).

É, por conseguinte, o próprio leitor quem submete a nova informação à antiga que já detém. “Es innegable la importancia de enseñar al alumno a activar estratégicamente sus conocimientos previos tanto en el ámbito de L1 como en L2 y, en el caso de L2, con mayor motivo, para poder compensar sus limitaciones lingüísticas” (Acquaroni, 2008, p. 950).

Cabe mencionar o facto de que, se a comunicação pode não ocorrer pela falta de conhecimento prévio (uma vez que pode criar desmotivação ou desinteresse), o contrário também pode acontecer, isto é, se o texto é muito previsível e não contribui com nova informação, o leitor pode ficar desinteressado (Colomer & Camps, 1996, p. 65). Estas duas possibilidades inviabilizam a interação.

### **1.5. A interação sobre o texto**

A interação sobre o texto é abordada neste apartado sob várias perspetivas. Este capítulo, num primeiro momento, contextualiza, sucintamente, as diferenças que existem entre a metodologia tradicional e a atual (no que à interação e ao diálogo diz respeito), como umas das estratégias primordiais nos contextos educativos de hoje. Seguidamente, vão ser desenvolvidos os três momentos da aula que têm como centro a leitura do texto, dando relevo às estratégias e às atividades realizadas em cada uma delas (antes da leitura, durante a leitura e após a leitura), bem como as suas especificidades. Neste sentido, o conhecimento prévio é inserido na fase de pré-leitura (embora também seja convocado durante a leitura). A segunda fase é o momento da leitura, na qual são abordadas algumas formas de leitura do texto, assim como a explicação da conceção linguística e psicolinguística da compreensão da leitura, as quais servem para explicar o conceito de inferência, importante no momento da leitura. A terceira, a fase após a leitura, vai ser desenvolvida pela importância que se atribui a este momento da discussão em grupo. Finalmente, é realizada uma abordagem sucinta, mas diversa, relacionada com a resposta aos textos literários e os produtos textuais.

#### **1.5.1. Metodologia tradicional e metodologia atual**

O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia que autores como Cairney (1999), Cassany (2011) e Colomer & Camps (1996) consideram muito importante para que a compreensão da leitura seja concretizada. As estratégias de compreensão são «ferramentas» de que os alunos se servem para melhor compreenderem o que leem



(Sim-Sim, 2008, p. 17). A partilha em grupo e a interação são consideradas atitudes essenciais para aumentar a compreensão. Deste modo, pretende-se evitar o método tradicional, no qual o professor é o centro do processo e o ensino da compreensão da leitura não é mais do que comprovar a habilidade dos discentes para transferir a informação. Esta prática tradicional é contestada pela maioria dos investigadores e profissionais, pois “se ha producido una importante modificación de las finalidades del sistema educativo y la escuela se halla interesada en propiciar un aprendizaje *significativo* y no meramente memorístico de los saberes transmitidos” (Colomer & Camps, 1996, p. 89). Por outras palavras, os alunos já não são considerados consumidores passivos dos textos e dos significados dos outros, muito pelo contrário, os alunos/leitores são considerados participantes ativos na sua aprendizagem, na criação de textos individuais e também na criação de significados (Cairney, 1999).

O questionário de resposta fechada é imagem dessa metodologia tradicional (Cairney, 1999, p. 17). No primeiro capítulo, “A leitura ontem. A leitura hoje” foram referidas algumas sugestões metodológicas apresentadas por Cassany (2011a) que contribuem para uma ação pedagógica ativa (pp. 36-37). As teorias atuais sugerem, portanto, que qualquer texto contém a possibilidade de gerar a construção de múltiplos significados e não a extração de um único significado encerrado no texto.

Cairney (1999) apresenta alguns dos princípios que os docentes seguem na adoção da perspetiva atual sobre a compreensão da leitura, os quais são dar ênfase aos textos completos; facilitar o acesso à variedade de textos; propor diversos objetivos para a leitura, influenciando, deste modo, a forma como os alunos realizam o ato de ler; aceitar as respostas e interpretações individuais; e por último, proporcionar demonstrações de leitura, nas quais os docentes falem da sua própria leitura, pois é importante que os alunos vejam o professor como um leitor que, como eles, interpreta os textos com as leituras que realiza e ajuda os alunos a utilizarem a leitura para aprenderem coisas sobre eles próprios e o mundo que os rodeia (pp. 38-39).

### **1.5.2. Os três momentos da leitura**

A interação como estratégia deve ser realizada ao longo da aula nas diversas fases do processo de leitura como foi supramencionado. No início, antes da leitura, para motivar os alunos e ajudá-los a ativar o conhecimento prévio, “pedindo-lhes que façam previsões sobre o conteúdo, levando-os a precisar a sua intenção de leitura” (Giasson, 2000, p. 58). Durante a leitura do texto, incitando “os alunos a verificarem as suas

previsões iniciais [...], a relacionarem o conteúdo do texto com os seus conhecimentos” (p. 58), e no trabalho após a leitura pode ser pedido aos alunos “que resumam o texto, que verifiquem se a sua intenção de leitura foi satisfeita, que façam uma apreciação sobre o texto” (p. 58).

#### **1.5.2.1. Antes da leitura**

Para completar a compreensão de um texto, seja qual for a sua natureza, é necessário ir para além do conhecimento da morfossintaxe e do léxico presente no mesmo. Sem dúvida, estas condições são necessárias, mas insuficientes. Assim sendo, é fundamental que os alunos tenham à sua disposição um certo conhecimento sociocultural, para além de algum conhecimento do mundo e do tema, pois “la interrelación de estos tres elementos permite subsanar errores o carencias de uno de los tres” (Giovanni *et al.* 1996, pp. 26-27), outorgando, assim, sentido ao texto. A professora Inês Sim-Sim acrescenta que estes domínios são determinantes da fluência na compreensão de textos, dado que:

Existe uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o Mundo e sobre a vida. Ao falarmos sobre o que experienciamos, convocamos o nosso conhecimento linguístico para nos expressarmos, clarificando a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade. [...] a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler (2008, p. 13).

Neste sentido, uma grande maioria dos alunos apresenta um défice cultural, quer pela sua juventude, quer pelas escassas oportunidades que lhes brindam as condições pessoais e sociais, e que é preciso colmatar por meio de uma relação estreita entre professor e alunos dentro da sala de aula. Por vezes, o desconhecimento total de um determinado assunto ou a necessidade de organização do saber dos alunos são os motivos que exigem estratégias variadas para que a apresentação de um texto e a compreensão do mesmo se desenvolvam da forma mais completa. O estudo *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*, realizado por várias investigadoras difunde a importância da preparação antes da leitura:

Para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor. [...] Integrar os conteúdos e compreender os conceitos, as mensagens e as imagens contidas num texto exige conhecimentos e vivências prévias. Antes da leitura é, por vezes, imprescindível uma abordagem aos

conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido. (Ribeiro *et al.* 2010, p. 4)

Uma das estratégias utilizadas para rever e ativar os conteúdos ou para conduzir os alunos à apropriação da informação é levar os estudantes a elaborar uma hipótese inicial a partir da leitura do título, do primeiro parágrafo ou de imagens (Colomer & Camps, 1996, pp. 100-101); (Ribeiro *et al.* 2010, p. 4). Através desta técnica originam-se formas de autoquestionamento por parte dos alunos sobre aquilo que vão ler, os conhecimentos tornam-se disponíveis para eles, isto é, fá-los tomar consciência do que já sabem sobre o conteúdo do texto a ler (Giasson, 2000, p. 230).

As estratégias aqui apresentadas podem ser combinadas com as TIC como forma de tornar a transmissão de conteúdos mais dinâmico, apelando, também, ao interesse dos alunos nestas faixas etárias, o que permite conjugar um modelo de interação, o qual pode ser muito diversificado e, portanto:

es importante insistir en que no hay una “combinación” de actividades dispuestas para ser utilizadas de manera indiscriminada. Cada una de ellas debe plantearse sólo si conviene para un grupo determinado de estudiantes y con un texto específico [...] Asimismo, algunos textos se prestan a determinadas estrategias y otros no (Cairney, 1999, p. 71).

Esta fase é realizada, geralmente, em grupo, desta forma, “a estimulação dos conhecimentos é acompanhada de uma aquisição de conhecimentos, visto que cada aluno partilha os seus conhecimentos com o grupo” (Giasson, 2000, p. 230). A organização deste conhecimento é importante, a fim de que os alunos interiorizem melhor e possam, nas fases seguintes da leitura, utilizá-los da forma mais apropriada para a compreensão do texto. Por outras palavras, as perguntas são utilizadas para estimular o pensamento dos alunos, quer antes da leitura, quer depois da mesma, dando-lhes a oportunidade de partilharem os seus pontos de vista na sala de aula, isto é, em grande grupo.

Com efeito, em L2, a relação entre vocabulário, conceitos-chave e ideias presentes no tema do texto escrito é também trabalhada para que os discentes consigam, de forma mais autónoma compreender o texto. Neste sentido, é estimulada a autodescoberta, não limitada às perguntas de comprovação do conhecimento que os alunos têm sobre uma determinada matéria, mas tendo em conta os seguintes objetivos:

La principal utilidad que comporta la incorporación de actividades de *prelectura* es la de dar la oportunidad al estudiante de desplegar o adquirir con antelación todos aquellos conocimientos y estrategias que le preparen para la tarea de comprender un texto. Los objetivos son, por un lado, despertar el interés, favorecer la motivación y reducir en lo posible la aparición

de reacciones negativas hacia la actividad lectora, tales como miedo, angustia o bloqueo. Por otro lado, se trata de proporcionar los recursos necesarios para abordar las actividades posteriores que conforman la secuencia didáctica. (Acquaroni, 2010, p. 959)

Como se tem vindo a referir, os conhecimentos prévios constituem uma ferramenta imprescindível para a compreensão do texto. As estratégias que se podem pôr em prática são muitas, desde perguntas abertas que os alunos podem realizar daquilo que esperam que vão encontrar no texto, uma chuva de ideias, apresentação de imagens, decifrarem o tema através do título, entre outras. “No olvidemos que la *anticipación* constituye una de las habilidades esenciales para la comprensión” (Acquaroni, 2010, p. 959).

### **1.5.2.2. Durante a leitura**

As estratégias cognitivas utilizadas durante a leitura são inerentes ao processo de leitura realizado pelos leitores. Algumas destas estratégias são as que a autora Inês Sim-Sim (2008, pp. 19-20) enumera:

Fazer uma leitura seletiva, criar uma imagem mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais, sentimentos, etc.), sintetizar à medida que se avança na leitura do texto, adivinhar o significado de palavras desconhecidas, sublinhar e tomar notas durante o texto.

Muitas das estratégias leitoras são transferidas de uma língua para a outra, embora se tornem menores quando transferidas para L2. Como assinala Acquaroni (2008, p. 952), muitos estudos mostram que:

a pesar de existir evidencias empíricas de la existencia de cierta especificidad estratégica según la lengua de la que se trate, existen otros muchos estudios que se decantan por defender la universalidad esencial del proceso lector [...], y por tanto, la posibilidad de transferir gran parte de las estrategias adquiridas con la primera lengua [...] Si bien es cierto que el repertorio estratégico del lector no nativo es más reducido por el hecho de estar condicionado a su nivel de competencia en la L2, [...], estas dos hipótesis no son excluyentes sino complementarias, ya que tanto la habilidad lectora del aprendiz como su nivel de competencia en L2 inciden en la eficacia lectora.

Por outro lado, o próprio ato da leitura é uma tarefa ativa e é favorável pô-la em prática de diferentes formas (Cassany, 2011b, p. 38). Os alunos podem realizar uma leitura silenciosa, para mais tarde trocarem impressões com os companheiros, pois a leitura silenciosa permite ao leitor avançar e recuar caso precise. Os alunos podem, também, seguir a audição do texto, dado que se pode tratar de um texto longo, com várias personagens, ou de um texto poético e, portanto, a audição do texto escrito ajuda os alunos a prestarem atenção ao texto, mantendo-os envolvidos com o que estão a ler,

pois alguns alunos se têm um texto extenso à frente, simplesmente não o leem. Desta forma, é necessário uma grande diversidade de estratégias que os motivem à leitura.

A leitura em voz alta “tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado” (Colomer & Camps, 1996, p. 79). Nesta situação ou noutras parecidas, faz sentido o propósito da leitura em voz alta, com o objetivo de os alunos se habituarem à leitura interpretativa para um recetor. Podem ser realizadas, também, leituras em voz alta de forma expressiva e os textos poéticos prestam-se a isso, tal como os textos dramáticos. Efetivamente, todos os textos podem ser lidos em voz alta, tanto os textos da língua materna, como também da L2, porque é uma forma de treinar a leitura, o ritmo e o tom. No entanto, a leitura em voz alta obriga os alunos a concentrarem-se na oralização e não na finalidade real: a construção de sentido (1996, p. 79).

Na sequência da leitura, é preferível fazer mais do que uma leitura do texto, que por vezes, numa aula de Língua de noventa minutos, torna logisticamente mais complicado ler mais do que uma vez textos longos. Nestes casos, no meio da leitura pode ser feito um “ponto de situação” e conversar com os estudantes acerca dos acontecimentos lidos até esse momento para esclarecer e manifestar questões sobre o conteúdo do texto lido, inclusive fazer antecipações do que pode aparecer a seguir – como variante das estratégias de antecipação apresentadas na fase anterior de pré-leitura.

Relativamente à L2, deve optar-se por textos mais breves e, deste modo, propiciar várias leituras dispostas em sequência: a primeira pode ser realizada de forma individual e em silêncio; depois de uma segunda leitura, os aprendentes podem trabalhar cooperativamente, uma estratégia apropriada para a partilha de reflexões individuais sobre a interpretação do texto; a terceira abordagem serve para realizar a(s) tarefa(s) proposta(s), a que pode ser muito variada (Acquaroni, 2010, p. 960), e que envolve, certamente, outros domínios como a escrita e a oralidade.

Tendo em conta as estratégias que foram apresentadas para o momento da leitura, vão ser desenvolvidas duas conceções sobre a leitura, de base linguística e psicolinguística (Cassany, 2013, p. 25), as quais vão ao encontro dos dois primeiros níveis de compreensão da leitura apresentados no subcapítulo “Níveis da compreensão da leitura” deste relatório. Destacam-se as inferências, integradas na conceção psicolinguística, uma vez que o leitor é quem elabora na sua mente os significados que não são mencionados explicitamente no texto e que são muito importantes para a compreensão do mesmo.

Assim sendo, a concepção linguística da leitura representa o ato de ler como a recuperação do valor semântico de cada palavra do texto, portanto, o conteúdo do texto escrito é a soma dos significados das palavras. Esta concepção está ultrapassada, uma vez que presume que o texto tem um único significado, independente dos leitores. Estes, apesar de conseguirem descodificar o texto escrito (literal), não o percebem – daí, que esta concepção da leitura esteja completamente desatualizada. Neste sentido, é desaconselhável o uso primordial do dicionário como estratégia de clarificação na leitura de L2, dado que, para além de interromper a compreensão do texto, se o dicionário é bilingue, “transporta bruscamente al aprendiz al universo lingüístico de su L1 y lo saca del texto” (Acquaroni, 2008, p. 954). Se a utilização de dicionários for necessária, é recomendado o uso dos dicionários monolingues, pois proporcionam maior contacto com a língua meta.

A concepção psicolinguística vai mais além da concepção linguística, uma vez que os leitores compreendem sentidos que não estão escritos explicitamente (tem a ver, também, com a característica da economia da linguagem). Portanto, o texto não contém um único significado localizado no texto, ao contrário, este localiza-se na mente do leitor (Cassany, 2013, p. 32). Os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico devem possuir e desenvolver estratégias cognitivas, como, por exemplo, contribuir com conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses, para ajudar a dar um sentido mais correto ao texto. Este tipo de estratégias está previsto tanto no Programa de Português (2009) quanto no Programa do Espanhol (1997).

Para se falar de inferência, o leitor tem de ir além da compreensão literal, daquilo que revela a superfície do texto, como é referido no parágrafo anterior. É preciso tornar presente, imaginar, o que o texto diz, mas lá não está. As inferências são, por isso, muito importantes para a compreensão do texto. Giasson apresenta o modelo conceptual de J. Cunningham sobre as inferências que resumidamente, divide em

inferências lógicas, que decorrem do texto e que são necessariamente verdadeiras, assim como as inferências pragmáticas, que são possivelmente verdadeiras e comuns ao conjunto de leitores; existem igualmente inferências criativas, que são possivelmente verdadeiras, não-dispensáveis à compreensão e próprias de alguns leitores. (Giasson, 2000, p. 95)

Por outras palavras, as inferências criativas fazem apelo aos conhecimentos prévios e não propriamente à imaginação do leitor.

Existem outras classificações no que respeita às inferências, propostas por outros investigadores. Relativamente à aprendizagem de L2, Acquaroni (2008, p. 955) adota

aquela que as investigadoras Wenden e Rubin apresentam na sua obra *Learner Strategies in Language Learning* (1987). Distingue três tipos: “Las estrategias de inferencia interlingual”, “las estrategias cognitivas de inferencia extralingual” e “las estrategias de inferencia intralingual”. As primeiras baseiam-se nos conhecimentos linguísticos que o aprendente possui na sua própria língua. É rentável, por vezes, quando são duas línguas com certo grau de semelhança linguística, como é o caso do português e do espanhol. Porém, o aprendente pode utilizar estratégias erróneas, como no caso, por exemplo, dos “falsos amigos”, que levam o aluno a uma má interpretação do conteúdo do texto. As segundas, “las estrategias cognitivas de inferencia extralingual”, que se ativam durante a leitura, a partir dos esquemas de conteúdo que o leitor já possui em relação ao tema do texto escrito, ao seu conhecimento do mundo, às suas experiências de vida e à bagagem cultural do leitor. Por último, “las estrategias de inferencia intralingual”, que assentam sobre o próprio conhecimento que o leitor possui da língua meta.

Portanto, a compreensão de um texto requer fazer muitas inferências que permitam interpretar a sua coerência global. Para isso, é importante realizar uma leitura atenta do texto.

### **1.5.2.3. Depois da leitura**

As técnicas e estratégias de discussão coletiva, da mesma forma que no momento da pré-leitura, devem continuar após a leitura, porque a interação entre alunos e o professor é importante também neste momento, uma vez que torna o ambiente num espaço de discussão baseado no texto lido e

puede ayudar a los estudiantes a enriquecer su comprensión al ofrecerles las interpretaciones de los demás, refuerza su memoria a largo plazo ya que deben recordar la información para explicar lo que ellos han entendido y contribuye también a mejorar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si los alumnos tienen que dar argumentos sobre las opiniones emitidas y tienen que eliminar las incoherencias y contradicciones lógicas de su propio pensamiento respecto al texto leído. (Colomer & Camps, 1996, p. 99)

Assim, este ambiente de diálogo opõe-se ao método centrado no professor, que interroga os alunos de forma contínua sobre a leitura realizada, e cuja eficácia para desenvolver habilidades superiores de leitura, como uma leitura crítica, é escassa. “A menudo las preguntas del cuestionario se limitan a reclamar el recuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios y se refieren a informaciones obtenidas según el desarrollo lineal del escrito” (Colomer & Camps, 1996, p. 84). Este tipo de metodologia

é recomendado unicamente para tarefas muito específicas, “en favor de la utilización de la discusión como instrumento habitual de enseñanza” (Colomer & Camps, 1996, p. 98).

O professor, em cada aula e com cada texto trabalhado, deve privilegiar algumas componentes que Cassany enumera no seu artigo “Una buena clase de lectura” (2011b): organizar tarefas em pares ou pequenos grupos; permitir que os alunos releiam e confirmem as suas respostas; oferecer tarefas de resposta aberta que favoreçam o debate; supervisionar os grupos de alunos enquanto estão a trabalhar, para que o professor possa falar com eles frente a frente (p. 39).

Neste sentido, o professor participa ativamente dentro da sala de aula, lidera a conversa que se origina, mas de forma cooperativa, pois o que se espera é que a aprendizagem se desenvolva de forma interativa e os alunos sejam agentes da aprendizagem deles. Esta interação é a que Cairney explica como resultado da criação de um ambiente que propicia o diálogo sobre o texto e sobre as questões levantadas à volta do mesmo, independentemente da tipologia textual. Na sala de aula os leitores/alunos têm a oportunidade de partilhar os pontos de vista e contribuir com novos significados provenientes do texto, da leitura e do momento de partilhar entre os membros da turma

O trabalho cooperativo deve ser, portanto, fomentado na sala de aula, embora a leitura possa ser (e é) uma atividade individual (solitária), quando, por exemplo, é lido um texto em casa. Porém, o que interessa neste relatório é o trabalho realizado com os alunos. Na sala de aula tem de se apostar em atividades que envolvam os alunos na troca de opiniões ou de trabalhos em pequenos grupos. Com efeito, a leitura é uma atividade social (enfoque sociocultural) e, portanto, é preciso partilhá-la (Cairney, 1999, p. 59). Para que tal aconteça, é necessário deixar que as metodologias atuais inundem a sala de aula e que o professor ceda o tempo de fala que ele usa para que os seus alunos possam usufruir dele, tornando-se os protagonistas do ensino-aprendizagem.

Se essa liberdade de expressão é facultada aos alunos, eles têm a oportunidade de exprimir os significados que eles próprios elaboram após a leitura. Deste modo, o poder concentrado no texto ou no autor é afastado para outorgar mais poder aos significados criados pelos alunos, aproximando as estratégias para a compreensão de textos das metodologias atuais. Segundo Cairney, a *respuesta* pode definir-se como

cualquier conducta observable de un lector que sigue y está directamente relacionada con una lectura específica. Esas respuestas pueden estar estructuradas (y estimuladas) por los



profesores, o no estar estructuradas y ser espontáneas. (Cairney, 1990, citado em Cairney, 1999, p. 55)

Existem formas diferentes de resposta (desde os risos até às estimuladas pelo professor, como, por exemplo, um comentário escrito), que se podem dar em diferentes leitores e idades. Por isso, as respostas mais elaboradas (quer orais quer escritas) têm a ver mais com o conhecimento prévio e a experiência pessoal, assim como com o conhecimento da língua (Cairney 1999, p.55).

A resposta, na realidade, é o “produto” da atividade leitora, cuja importância reside em ajudar a criar conhecimento, uma vez que “«comprensión» significa construir el significado” (Cairney, 1999, p. 57). Refletir sobre aquilo que é lido ajuda o leitor a conhecer-se melhor e a conhecer o mundo que o rodeia, que é uma das competências que se pretende com a apropriação do enfoque sociocultural como método ativo na sala de aula. Assim, a eficácia das atividades de compreensão aumenta se são os próprios alunos a explorarem o texto, em vez de se limitarem a seguir esquemas ou interpretações estabelecidas.

### **1.5.3. A resposta aos textos literários**

A resposta do aluno após a leitura de um texto é um “produto”, uma conduta observável como foi supramencionado. Efetivamente, “la respuesta es una extensión de los significados que [los alumnos] han elaborado y no de los creados por otras personas [autor del texto, profesor]” (Cairney, 1999, p. 54).

Seguindo as diretrizes do Programa de Português, os textos trabalhados nas aulas foram maioritariamente literários. É preciso, por isso, realizar um subcapítulo centrado no texto literário, uma vez que a sua leitura tem um tratamento um pouco mais específico do que o resto dos textos. Lemos por uma série de razões sociais, uma delas é estabelecer um fundamento cultural comum “que configura nuestro pensamiento y nuestra conducta” (Cairney, 1999, p. 59). É preciso que os códigos do emissor e do recetor no ato da leitura se intersectem, como explica Aguiar e Silva (1988, p. 34): “a leitura do texto literário realiza-se quando ocorre *a fusão de dois horizontes*: o horizonte implícito no texto e o horizonte representado pelo leitor no acto de leitura desse texto” (p. 314).

Os textos literários têm como grande objetivo a recreação de quem lê ou ouve, “provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo ou satisfação) no leitor ou no ouvinte (Sim-Sim, 2008, p. 37), e, no geral, “la mayor parte de las lecturas exige

responder de algún modo. Parece que existe una necesidad innata de compartir la alegría, el dolor, el miedo, la frustración, la ira, el calor, la indiferencia, etc., con otros lectores” (Cairney, 1999, p. 58).

Por outro lado, Daniel Pennac, na obra *Como um romance*, enumera os direitos inalienáveis do leitor, constituindo o último, “o direito de não falar do que se leu” (2010, p. 166), justificado pelo facto de que o leitor lê “porque se sente só. A leitura constitui para ele uma companhia que não ocupa o lugar de nenhuma outra, mas que nenhuma outra poderia substituir” (p. 166). Porém, o que privilegiamos na sala de aula no contexto deste relatório são as atividades cooperativas e não aquelas que se praticam na solidão, mas que, sem dúvida, podem ser também tidas em conta na planificação das aulas.

Também, é preciso fazer menção ao prazer pela leitura como objetivo educativo. Objetivo questionável porque os gostos da cada pessoa não se discutem “resulta lamentable entender la educación lectora como la obligación de un placer que puede muy bien no sentirse” (Colomer & Camps, 1996, p. 109).

Posto isto, é importante lembrar que uma das consequências de partilhar as semelhanças e diferenças das interpretações dos textos lidos é “la expansión de la comprensión del lector respecto al significado de un texto” (Cairney, 1999, p. 60). As respostas individuais, portanto, permitem que os alunos da turma reflitam sobre os significados e por sua vez, reconfigurem a sua interpretação do texto. Neste sentido, Vítor Manuel Aguiar e Silva (1988, p.663) expõe que a *plurissignificação* de um texto é construída no âmbito de uma cooperação interpretativa que envolve o texto (com as suas peculiaridades) e o leitor (com as suas estratégias descodificadoras). É o leitor, na sua concretização do texto literário, quem tem de determinar indeterminações e preencher lacunas que fazem parte da estrutura textual e potenciam, deste modo, “a liberdade semiótica do leitor, requerendo deste uma cooperação heurística e hermenêutica particularmente atenta, reflexiva e dinâmica. Os textos literários [...] são *textos abertos* que solicitam uma pluralidade de leituras” (Aguiar e Silva, 1988, p. 329).

O professor David Bleich, ao falar da crítica subjetiva, explica que, na sua perspetiva, o significado do texto literário não se encontra no texto, mas sim nos leitores. Propõe, ao mesmo tempo, dar mais ênfase à resposta emocional do leitor. Explica que “la interpretación literaria es siempre un “acto comunitario”. Una clase tiene una existencia social y valores compartidos que influyen en la interpretación (crítica subjetiva) de un texto” (citado por Cairney, 1999, p. 60).

Seguidamente, após a apresentação da seleção de textos, no seguinte subcapítulo, são descritas de forma sucinta algumas das estratégias que podem ser praticadas para a consecução de diferentes respostas respetivamente ao texto lido.

## **1.6. Seleção de textos**

Como já foi adiantado, a seleção de textos é condicionada pelos respetivos Programas. A seguir, de um modo geral, são apresentados os textos de ambas as disciplinas, Português e Espanhol L2.

### **1.6.1 Textos para a disciplina de Português**

O Programa de Português privilegia o género literário – narrativo, dramático e lírico – deixando uma pequena proporção ao texto não literário, que no 8.º ano de escolaridade se resume a um exemplo de notícia, reportagem, entrevista, crítica e publicidade (estes dois podem ser textos argumentativos), banda desenhada e texto de divulgação científica (texto expositivo).

No domínio da leitura, o Programa de Português pretende o desenvolvimento da autonomia progressiva do aluno. O objetivo será atingir um perfil de leitor mais confiante e mais arguto; para isso, no 3.º Ciclo de Ensino Básico, “os alunos serão envolvidos de forma mais intensa na compreensão das relações entre linguagem, estrutura e estilo, através do contacto com textos escritos variados” (Reis, 2009, p. 139). O Programa exige, ao mesmo tempo, o trabalho com diferentes tipos de textos literários, bem como com a diversidade cultural e de experiências que se depreende dos textos. Estes textos são enunciados no *corpus* textual do Programa como uma lista aberta, não impedindo outras sugestões (158-159):

- i. Autores e textos portugueses, já reconhecidos pela história literária e representativos da língua e da produção literária nacionais;
- ii. Autores e textos dos países de língua oficial portuguesa, representativos da diversidade da escrita literária em língua portuguesa;
- iii. Autores e textos da chamada literatura universal, que representam diferentes mundividências literárias;
- iv. Autores e textos nacionais e estrangeiros do campo da literatura para jovens, com preferência por autores de reconhecida qualidade.

### **1.6.2 Textos para a disciplina de Espanhol LE**

Do mesmo modo, o Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo de Ensino Básico, de forma sucinta, apresenta uma lista da tipologia de textos que podem ser trabalhados nas aulas (p. 30):

- i. Narrativos: reportagens, memórias, romances, ...
- ii. Descritivos: extratos de romances, manuais, relatórios sobre experiências,...
- iii. Expressivos: poesias, obras para teatro, banda desenhada, cartas pessoais,...
- iv. Lógico-argumentativos: comunicações científicas, editoriais, ensaios, relatórios,...
- v. Prescritivos: documentos administrativos, instruções de utilização, circulares,...

A lista aqui apresentada não difere muito da lista que *o Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) reserva para os níveis iniciais ELE, à exceção dos textos literários para serem trabalhados neste nível: o conto (breve) e não o romance (ou extrato de romance) nem a poesia. Os artigos de opinião destinam-se, também, ao nível intermédio.

Contudo, os textos utilizados na disciplina de Espanhol são escolhidos pelo professor ou pelos estudantes, se houver negociação. No âmbito deste relatório eram selecionados pelo tema que veiculavam ou pelas características formais. Por conseguinte, e como recomendam as metodologias que têm como base a conceção sociocultural e crítica (Cassany, 2013; Martín Peris, 2010), para além de diversos, os textos deviam ser autênticos e multimodais (aqueles textos nos quais intervêm a palavra, a imagem e o som).

### **1.7. Estratégias para a compreensão dos textos propostos**

Seguidamente, vão ser apresentadas algumas estratégias que podem ser utilizadas nas aulas. Vão ser divididas em dois subcapítulos, o primeiro diz respeito à área de português e o segundo a área de espanhol.

### 1.7.1. Estratégias para a compreensão de textos na área de Português: os textos literários


Como já foi referido, os textos literários ocupam a maioria das aulas de Português. É por isso que as estratégias que vão ser apresentadas estão relacionadas diretamente com este tipo de textos. Há estratégias que se adaptam parcialmente aos textos não literários e vice-versa, por isso, não existe uma “combinação” de atividades que se possam utilizar indiscriminadamente (Cairney, 1999, p. 71).

Algumas dessas estratégias têm variações que podem ser utilizadas na sala de aula, de forma a adaptar-se à turma. Uma das estratégias mais utilizada é a construção da história, estratégia que se encontra a nível do relato e pode ser realizada em modo de esquema. Porém, esta estratégia não está planificada para comprovar o que os alunos se lembram do texto, mas sim ajudá-los a construir uma representação coerente do texto (Cairney, 1999, p. 74). Esta é uma forma de começar a desenvolver o trabalho após a leitura. Se o objetivo da leitura é a compreensão num nível superior que procura as significações, valorações e as atitudes subjetivas, é necessário, ao mesmo tempo, compreender o texto nos outros níveis inferiores (textual e inferencial propostos por Danilo Sánchez Lihón, 2008).

O quadro para a construção das narrativas pode apresentar várias formas e pode ser trabalhado de forma escrita ou oral. Giasson e Cairney apresentam várias, duas delas aqui adaptadas: a primeira, para aquelas narrativas que apresentam um único episódio (Giasson, 2000, p. 142):

1. Situação inicial_____
2. Elemento desencadeado_____
3. Complicação_____
4. Resolução_____
5. Fim_____

e a segunda, aquelas que apresentam vários episódios (p.143):

Situação inicial
Problema
Objetivo
 acontecimento 1
acontecimento 2
acontecimento 3
Resolução

Por outro lado, para os textos poéticos e outros não literários, estes quadros não são tão práticos, por isso, de forma oral ou escrita, podem realizar-se estratégias de ensino da compreensão de um poema que incluem, como enumera Inês Sim-Sim (2008, p. 57),

desde a explicação das palavras desconhecidas (ou de um segundo sentido), a identificação dos “pontos-chave” (conteúdo, forma), as associações de sentimentos, emoções e sensações individuais ao poema, até “interrogar” o autor sobre o sentido do poema, o uso de repetições ou expressões. Com os textos não literários, informativos ou argumentativos, as estratégias anteriores também podem ser adaptadas, antes ativando o conhecimento prévio, identificando as relações de causa-efeito e aprofundando o conhecimento da matéria.

Outra estratégia para ajudar os alunos a trabalhar um texto é começar um diálogo com o texto e com o autor (Cairney, 1999, p. 91). Muitas vezes, leem-se os textos de forma superficial, o que traz como resultado uma compreensão deficitária da informação que o texto veicula. Uma leitura crítica de um texto requer que os leitores ultrapassem a leitura literal, é, por isso, necessário que o diálogo com o texto e o autor estimule os alunos a distinguirem o que é um facto do que é uma opinião, e a procurar, também, os pontos de vista do autor. Perguntas como “concordas com o que expressa o autor?”, “este texto apresenta características novas para ti?”, “terias explicado este excerto como o autor o fez?”, entre outras muitas, ajudam e estimulam os estudantes a trabalhar com o texto. Assim, esta estratégia pode alcançar os seus objetivos se os alunos interagem com o autor durante e após a leitura, com os seus comentários pessoais e as suas perguntas.

Todas estas estratégias servem para que no segundo nível de compreensão – o qual se deve trabalhar em simultâneo com os outros níveis – seja possível desenvolver atividades que tenham como objetivo “estabelecer relações entre o mundo pessoal e o universo textual”, “enriquecer o léxico” e também, “sensibilizar para aspetos formais da construção do poema” (Sim-Sim, 2008, pp. 58-59). Como já foi mencionado, as atividades desenhadas podem realizar-se por meio de fichas ou de forma oral, dependendo das especificidades e das necessidades dos alunos.

É preciso acrescentar o facto de o texto literário não estar isento de uma leitura crítica, cuja definição apresentada por Carlos Reis (1981, p. 24) está intimamente ligada às características do leitor, uma vez que “a leitura do crítico enriquece-se e especializa-se em função das qualidades inerentes ao seu sujeito”. Portanto:

O texto literário, ambíguo por natureza, é passível de múltiplas leituras; [...] pode haver leituras extremamente dissonantes de um mesmo texto, que garante a perenidade da literatura. Negando desde logo o carácter definitivo de qualquer crítica, é a possibilidade de levar a cabo distintas leituras. (p.25)

Por fim, nem todos os alunos verbalizam a reflexão que advém da leitura de um texto, por vários fatores (vergonha, medo de não se expressar corretamente, não gostar de falar em público, etc.), por isso é importante que, através de uma atividade escrita, possam exprimir o que têm na mente. Deste modo, todos os alunos têm oportunidade de se expressar e valorar o texto, e o professor tem a oportunidade de recolher informação a vários níveis (desde a ortografia até ao pensamento crítico) para a planificação de futuras atividades.

### **1.7.2. Estratégias para a compreensão de textos na área de Espanhol LE**

Como foi referido, as respostas podem resultar em muitas variáveis e os produtos textuais podem ser também diferentes. Neste sentido, na área de Espanhol, Martín Peris e López Ferrero (2010, p.514) explicam que os alunos podem elaborar “las respuestas lingüísticas” a partir dos textos apresentados, adequando o género textual ao seu nível de língua: “por ejemplo, la viñeta cómica puede ser transformada en una carta al director que aborde el mismo tema que plantea”, ou também, poderia ser a realização de um produto textual do mesmo género. Para concretizar as respostas é preciso, do mesmo modo que com os textos literários, seguir algumas estratégias que ajudem os estudantes no desenvolvimento da aprendizagem.

Metodologicamente, muitas das estratégias apresentadas no subcapítulo anterior podem adaptar-se para a sua concretização no ensino-aprendizagem de compreensão leitora na disciplina de Espanhol L2. A enumeração seguinte contém outras estratégias úteis referidas por Cassany e citadas por Martín Peris e Ferrero (2010, pp. 512-513):

- i. Centrar a leitura em práticas sociais particulares, concretas, situadas em ELE, e contrastá-las com a mesma prática na cultura dos alunos.
- ii. Avançar do geral, contextual e comunicativo para o mais concreto (a língua, o sistema).
- iii. Analisar os protagonistas discursivos: identificar o autor, detetar o género e construir a interpretação; identificar ao destinatário, seu ponto de vista, seus valores e crenças.
- iv. Dialogar com os companheiros sobre a interpretação do texto.
- v. Responder à prática comunicativa que o texto propõe: o aluno reconhece-se como participante da atividade sociocultural que apresenta o texto.

Esta fase de desenvolvimento deve ser clara para todos os alunos. A descodificação e os processos cognitivos inerentes ao processo da leitura deveriam estar “naturalmente”

adquiridos, uma vez que este processamento provém do 1.º Ciclo. No entanto, os professores têm de se adaptar aos alunos com os quais trabalham e, muitas vezes, no 7.º ou 8.º ano de escolaridade há ainda alunos com dificuldades leitoras, como a falta de vocabulário ou pouca fluidez leitora, que impedem a compreensão à medida que se avança na leitura. Sem esquecer que os estudantes estão num nível de iniciação, portanto, a leitura costuma ser lenta comparativamente à leitura na língua materna.

Para além da lista de recursos apresentada, existem variantes para confrontar os textos, porém, em todas elas o diálogo está presente como estratégia fundamental para relacionar o conhecimento prévio com a nova informação, assim como para partilhar o (des)conhecimento. Além disso, para ajudar os alunos, é necessário submergir num processo reiterativo de leitura e diálogo (Colomer & Camps, 1996). Todas as estratégias podem variar, uma vez que cada momento, turma e texto são diferentes, e a forma como se desenvolve uma aula funcionará de forma variada, portanto, é preciso adaptar as estratégias. Não obstante, o autêntico comentário de um texto parte do diálogo (Cassany, 2013; Martín Peris, 2010).

Os estudantes terão a oportunidade de trabalhar em agrupamentos variados, nomeadamente, de forma individual, aos pares e em pequenos grupos. As leituras também variam, como já se tem vindo a explicar. Sejam quais forem as estratégias, a reflexão desencadeia-se desde o início, no momento da pré-leitura, onde começam as orientações, ou o pensamento dirigido, como mais uma forma de ajudar os alunos a descobrirem e a utilizarem os textos. A *discussão* é, por conseguinte, um elemento fundamental na sala de aula, em oposição ao conceito de *recitação*, definido

como una actividad centrada en el maestro que interroga de forma breve y continuada a los alumnos sobre la lectura realizada. La investigación parece demostrar la escasa eficacia de la recitación para desarrollar habilidades superiores de lectura, a pesar de su gran presencia escolar. (Colomer & Camps, 1996, p. 98)



## **Capítulo 2. Intervenção didático-pedagógica**

### **2.1. Caraterização da escola e das turmas**

#### **2.1.1. Caraterização da escola**

A escola EB 2/3 de Pedrouços situa-se na freguesia de Pedrouços, no extremo sul do concelho da Maia, nos subúrbios da cidade do Porto, num lugar que Hélder Pacheco, no seu livro *O grande Porto*, descreve assim: "Terra de concentração operária densa e costumes populares enraizados, a sua tradição é o associativismo" (Maia Digital, Escola de Pedrouços).

A escola existe há sensivelmente 42 anos, tendo passado por várias transformações ao longo do tempo. Em 1972, coexistia com a escola secundária de Águas Santas e as aulas eram dadas em edifícios pré-fabricados. Entretanto a escola secundária de Águas Santas mudou de sítio e a EB 2/3 de Pedrouços viu o seu espaço alargado. Desde o seu início que o número de alunos ronda os mesmos valores, sempre entre 1200/1300 estudantes.

A escola está inserida no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), iniciativa governamental, implementada em escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos. O documento do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, "Promover o sucesso, prevenir a exclusão", expõe o desenvolvimento deste projeto na escola.

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços tem procurado responder aos desafios que a sua população escolar lhe coloca. O nosso território educativo envolve uma região de características complexas, sobretudo, baixa escolaridade das famílias de origem dos nossos estudantes; aumento dos índices de desemprego que as afeta; pais ausentes, devido a emigração ou em virtude de se encontrarem em famílias desestruturadas; famílias com poucos recursos económicos e outros problemas, que atrás destes vêm; grupos étnicos com especificidades muito próprias e que condicionam sobremaneira o percurso escolar dos nossos estudantes e as taxas de absentismo. Desde 2006/07 que o Agrupamento, provido de recursos humanos e materiais em consequência do Projeto TEIP, tem tentado responder a três grandes problemas: insucesso escolar; indisciplina e abandono escolar. (Escola de Pedrouços)

#### **2.1.2. Caraterização dos estudantes**

O nosso estágio foi realizado em cinco turmas, três de espanhol e duas de português. No caso do espanhol, lecionámos em duas turmas do 7.º ano (iniciação) e

uma turma do 8.º (segundo ano de espanhol); no que diz respeito ao português, ministrámos aulas a duas turmas do 8.º ano.

De seguida, apresentaremos cada uma delas, salientando as suas especificidades para dar uma ideia global de cada grupo.

#### *Turma 8.º E (Português)*

Esta turma era constituída no fim do ano letivo, por vinte e oito estudantes – quinze raparigas e treze rapazes – com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, sendo doze o total de estudantes repetentes. A turma foi considerada a pior turma de 8.º ano da escola relativamente ao comportamento. As notas do terceiro período mostram que quase 30% dos alunos reprovou na disciplina de português. Outros três estudantes ficaram retidos nos termos do Art.º 21 da lei 51-2012 de 5 de setembro e um aluno não foi avaliado por falta de elementos. Apesar de tudo, a turma era cooperativa e participativa na maioria das aulas lecionadas pelas professoras estagiárias.

#### *Turma 8.º G (Português)*

Era constituída por dezasseis estudantes – sete raparigas e nove rapazes – com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, dos quais quatro eram repetentes. Apesar de ser uma turma pequena, os estudantes apresentavam algumas dificuldades na disciplina de português, pelo que três reprovaram, um aluno estava em situação de abandono escolar e dois ficaram retidos nos termos do Art.º 21 da lei 51-2012 de 5 de setembro. Do mesmo modo, os estudantes manifestavam problemas de comportamento que foram melhorando ao longo do ano, como também a sua atitude, cada vez mais participativa nas aulas.

#### *Turma 8.º A (Espanhol)*

Esta turma era constituída por dezassete alunos – nove raparigas e oito rapazes – com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos e só tinha um aluno repetente. Relativamente às retenções, dois estudantes ficaram retidos. Este era o segundo ano da turma na disciplina de espanhol. No que diz respeito ao comportamento, era um grupo pequeno, tranquilo e muito pouco participativo. Porém, não houve nenhuma classificação negativa na avaliação do último período.

#### *Turma 7.º C (Espanhol)*

Este grupo era constituído por vinte e dois alunos – sete raparigas e quinze rapazes – com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, dos quais dois eram repetentes e um ficou retido. Havia estudantes assinalados com transtorno por défice de atenção ou hiperatividade e estudantes com necessidades educativas especiais. Das turmas de

espanhol nas que lecionámos, era um grupo grande, geralmente barulhento mas participativo, e foi melhorando notavelmente o seu comportamento ao longo do ano letivo. Neste grupo também não houve nenhuma negativa no 3º período.

#### *Turma 7.º D (Espanhol)*

Era constituída por vinte e dois estudantes – oito raparigas e doze rapazes – com idades entre os 12 e os 15 anos. Havia três estudantes com dificuldades no acompanhamento do ritmo da turma, a única aluna de 15 anos no início do ano letivo, de nacionalidade chinesa, com um nível relativamente baixo de português, e com bastantes dificuldades, portanto, na disciplina de Espanhol. Outro aluno sofria de síndrome de Asperger, o que não foi impedimento, no fim do ano letivo, para a consecução dos objetivos, e um terceiro aluno, com necessidades educativas especiais, que conseguiu acompanhar relativamente bem, o resto da turma. No fim, não houve negativas na disciplina de Espanhol. Tal como a turma anterior era um grupo participativo, e só no fim do ano letivo se revelou mais barulhento.

## **2.2. O Núcleo de estágio**

O nosso núcleo de estágio era composto por três professoras estagiárias: Marta Oliveira, Ana Isabel Pinto e eu. Os professores orientadores foram a docente Fátima Alves, na disciplina de Português, e o docente Joaquim Lopes, na disciplina de Espanhol. Os membros do núcleo de estágio mantiveram uma ótima relação. Para mim, foram fundamentais a convivência, as reuniões e as conversas que partilhámos ao longo do ano. Os orientadores realizaram as críticas e comentários convenientes, de forma a encorajar para ultrapassar os pontos fracos. Os supervisores foram o Professor Doutor Manuel Ramos nas aulas de Português e a professora Marta Pazos nas aulas de Espanhol, cujas observações foram importantes para a melhoria das nossas aulas.

## **2.3. Metodologia utilizada nas aulas**

Para ampliar a teoria apresentada neste relatório, vou descrever o processo e os resultados desenvolvidos nas aulas. Tentei implementar uma metodologia e estratégias que enriquecessem os conteúdos e que motivassem os alunos nas atividades curriculares, com o propósito de pensarem e refletirem de forma consciente e interpretarem os textos lidos, opinando sobre os diferentes temas veiculados nos mesmos.

A metodologia utilizada tem um sentido prático e reflexivo, assente na observação direta e no registo de notas, principalmente dos comentários, questões e observações dos estudantes. O diálogo é a ferramenta principal nos três momentos da leitura – antes, durante e depois – a apresentação interativa dos textos, as leituras dos mesmos realizadas de formas diferentes, assim como as atividades sempre variadas para diversificar as aulas e não se tornarem monótonas foram as estratégias principais que aperfeiçoaram ao longo do ano, na planificação das aulas, em constante mudança, entre a teoria e a prática.

A partir dos textos são trabalhadas as temáticas neles suscitados, nas várias fases da leitura, tendo sempre atenção ao conhecimento que advém da relação do texto com os estudantes. Numa primeira fase, as aulas por mim lecionadas estavam focadas na informação explícita que o texto veiculava, sem deixar muito espaço a que os alunos exprimissem a sua interpretação pessoal. Porém, esta lacuna foi preenchida ao longo do trabalho de investigação-ação por meio das estratégias propostas pelos autores presentes neste trabalho e implementadas na preparação e consecução das aulas. Quanto às fases de leitura, alguns textos exigiam que a fase de pré-leitura fosse mais trabalhada e outros que fosse mais simples, por isso, tentei adequar as fases aos diferentes textos.

É preciso ter em conta que a planificação em cada uma das disciplinas – Português e Espanhol – é diferente, dado que o conhecimento linguístico que os estudantes possuem de cada uma das línguas é, também, diferente. Neste sentido, na área de espanhol, foi necessário ter mais atenção, tanto ao léxico como as relações grafofónicas que Colomer e Camps apresentam (1996, p. 58). Finalmente, realizei uma análise-observação dos resultados obtidos nas aulas descritas.

## **2.4. As unidades didáticas de Português**

Na disciplina de português lecionámos dez blocos de noventa minutos, nas unidades didáticas que abrangem o texto literário – modo narrativo e lírico, à exceção das duas últimas aulas. A penúltima, a pedido da professora orientadora, versava exclusivamente sobre questões gramaticais (orações subordinadas adverbiais), embora tivéssemos discutido, também, um texto sobre o estudo da gramática nas escolas, do professor e investigador João Costa. No último bloco, lecionado no último dia de aulas, foi trabalhado uma reportagem da TVI “Meninos Invisíveis”, já que apresenta situações idênticas à realidade dos estudantes. Por outro lado, as regências sete e oito foram

realizadas no 8.º E e no 8.º G, respetivamente, introduzindo algumas mudanças sugeridas pelo supervisor Dr. Manuel Ramos na regência sete. Os blocos de noventa minutos são os seguintes:

- Regência 0 e 1 Literatura Popular e Tradicional: “O mito” e “A lenda”.
- Regência 2 Narrativas juvenis: “A tempestade” de João de Barros.
- Regência 3 Narrativas portuguesas do século XX: “Assobiando à vontade” de Mário Dionísio.
- Regência 4 Narrativas dos países de língua oficial portuguesa: “Raízes” de Mia Couto.
- Regência 5 Narrativas da literatura estrangeira: “O Homem do chapéu de chuva” de Roal Dahl.
- Regência 6 Introdução à poesia: “Comigo me desavim” de Sá de Miranda.
- Regência 7 e 8 “Os outros vi sempre passar” e “O Amor é fogo que arde sem se ver” de Camões.
- Regência 9: Oficina de gramática.
- Regência 10: Reportagem “Meninos invisíveis”.

#### *Ponto de partida*

Na regência zero e um, a unidade didática: “Texto literário – modo narrativo, literatura popular e tradicional”, foram trabalhados o mito “Píramo e Tisbe” e a lenda “Deu-la-Deu Martins”. A aula zero foi lecionada em conjunto por mim e pela professora estagiária Marta Oliveira. Trabalhámos, principalmente, os descritores de desempenho das Metas Curriculares relacionados com a intencionalidade narrativa e a intertextualidade, assim como as características do mito. Estes conteúdos foram utilizados para estabelecer uma articulação com a lenda, tipologia textual trabalhada na aula um. Desta forma, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes foram abordadas as semelhanças e as diferenças entre o mito e a lenda.

A leitura foi dividida nas diferentes partes que compunham a narrativa e, deste modo, foi posto em prática uma das estratégias recomendada por Sim-Sim (2008, p. 20): os alunos sintetizaram a informação à medida que se avançava na leitura. Ao mesmo tempo, jogava-se com o fator surpresa (Colomer & Camps, 1996, p. 62), dado que os estudantes, antes de chegarem ao final da leitura, colocaram hipóteses sobre a resolução da lenda, criando expectativas do que iria acontecer. Nesta leitura

ultrapassámos o nível executivo e atingimos o nível funcional proposto por Wells (Colomer & Camps, 1996, p. 28).

Depois de trabalhar o conteúdo do texto, aproveitámos para explicar a coerência e a coesão textuais, de onde partimos para ajudar a contextualizar a importância do uso dos sinais de pontuação e dos conectores discursivos para a adequação e o sentido entre os elementos de um texto (Colomer & Camps, 1996, p. 60). Seguidamente, explorou-se a lenda de outra perspetiva. Apresentou-se um texto expositivo histórico, para explorar as diferenças que os dois textos referem, uma vez que tratam a mesma temática no mesmo tempo cronológico. Acredita-se, como refere várias vezes o *Programa de Português*, que a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão, por isso, no fim desta aula, os estudantes deram a sua opinião, respondendo a uma questão acerca da afirmação seguinte: “A literatura tradicional e popular deve ser conhecida pelas pessoas para, assim, terem mais recursos culturais e uma visão mais ampla da realidade”. Neste momento, criou-se um diálogo na sala de aula que tinha duas direções. Alguns dos comentários dos alunos que exemplificam estas duas direções são os seguintes: um dos estudantes respondeu que “não é necessário conhecer os mitos e as lendas uma vez que sabemos cientificamente o porquê dos acontecimentos naturais” e, por outro lado, outro aluno defendia que “sim, era interessante conhecê-los porque eram como contos e histórias diferentes”. Para além disso, outro estudante acrescentou que “estas histórias eram bonitas de se ler e de ouvir”. Os estudantes exprimiram, de modo geral, as ideias que têm sobre este tipo de textos, talvez não tivessem pensado antes nesta questão, mas de facto, refletiram no assunto, após duas aulas relacionadas com o mito e a lenda. Aproximaram-se, assim, do nível epistémico de Wells (Colomer & Camps, 1996, p. 29).

Estas duas primeiras regências, no 8.ºE, fizeram-me sentir segurança para desenvolver a temática deste relatório na disciplina de Português. Os estudantes mostraram empenho e vontade de participar e curiosidade por aprender. Apresentarei, de seguida, alguns dos textos trabalhados nas aulas de Português.

#### **2.4.1. Textos de Mia Couto**

Esta aula foi um desafio pela singularidade da escrita de Mia Couto. Esta regência, a número 4, serviu como introdução à unidade didática que versava sobre os textos narrativos dos países de língua oficial portuguesa. Autoras como Colomer & Camps (1996) e Giasson (2000) defendem o conhecimento prévio por ser um fator

determinante na compreensão da leitura. Por isso, como forma de ativar o conhecimento que os estudantes possuem sobre o mundo, questionei-os sobre os conceitos de lusofonia e a sigla PALOP. Os estudantes responderam com alguma hesitação, mas conheciam os conceitos. Seguidamente, visualizámos um pequeno vídeo<sup>3</sup> bastante apelativo sobre o Português no mundo, que continha vários aspetos, a saber, a origem da língua, a língua em números, cultura, história e algumas curiosidades. Ao mesmo tempo, os estudantes tinham uma ficha com perguntas para poder responder durante a visualização do vídeo. Recorrer a documentos multimédia foi uma ferramenta muito motivadora para os estudantes, o que foi demonstrado pela atenção prestada na visualização do mesmo. Além disso, contribuiu para diminuir um possível défice cultural. Assim, a combinação adequada de estratégias estimularam a ativação e a aquisição de conhecimento (Cairney, 1999, p. 71; Giasson, 2000, p. 230). Sem dúvida, o vídeo cumpriu o seu objetivo e os estudantes ficaram entusiasmados, por exemplo, com a relação entre os descobrimentos e a expansão da língua no mundo ou os estilos musicais que utilizam a língua portuguesa nas letras (os estudantes sugeriram ouvir algumas músicas, mas não houve tempo).

Seguindo o elo condutor do geral para o particular, foi projetado o mapa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (anexo 1). Dialoguei com os alunos sobre os países e sobre alguns dos dados que apareceram no vídeo, como por exemplo o número de falantes de português no mundo e o país com mais falantes. Alguns estudantes não tinham a noção da importância do português no mundo, pelo facto de ser uma das línguas mais faladas, mas tinham conhecimento das variedades da língua, pelo menos da variedade brasileira e da variedade africana. Depois, foi realizada a ponte para apresentar o autor Mia Couto, através da projeção de uma biografia adaptada e de uma fotografia (anexo 1), que surpreendeu os estudantes, uma vez que, por causa do nome do escritor, tinham na mente que era uma mulher. Conversámos sobre o facto de África, e concretamente Moçambique, ser a terra da oralidade e se esse acontecimento fazia lembrar algum tipo de texto. Um aluno respondeu que “os textos orais eram as lendas que eram contadas de umas pessoas para outras”.

---

<sup>3</sup> Acedido em [https://www.youtube.com/watch?v=Aqq\\_z\\_Nh-mw](https://www.youtube.com/watch?v=Aqq_z_Nh-mw), consultado a 28 de fevereiro de 2015.

#### 2.4.1.1. A crónica “Perguntas à língua portuguesa”

O momento seguinte consistiu na leitura de uma adaptação da crónica “Perguntas à língua portuguesa”<sup>4</sup> (anexo 2). Primeiro, foi explicado o significado de crónica, um texto de timbre jornalístico, mas concebido de forma livre e pessoal. O objetivo desta crónica é ajudar a perceber a opinião que Mia Couto tem sobre o uso pessoal que faz da língua, reinventando-a e transformando-a, pois todos os falantes têm o poder de o fazer. A leitura foi realizada por vários alunos. Com a sua leitura, os estudantes aperceberam que não era um texto fácil, principalmente nalguns excertos por conter certas palavras e expressões de difícil interpretação como por exemplo “cavalgar o assunto para fins de cadeira e poleiro”. A compreensão da crónica foi apoiada por meio de uma ficha de trabalho (anexo 3); os estudantes trabalharam individualmente e em pares, e tiveram a oportunidade de regressar novamente ao texto.

Depois, debruçámo-nos sobre a ficha de trabalho em grande grupo. Mia Couto, na crónica, dá algumas pistas quanto aos processos de reinvenção da língua portuguesa, ou aquilo a que o escritor moçambicano designa de “falinventar”. Neste texto também está presente a dimensão intercultural do *outro*, isto é, as formas que cada povo utiliza para se manifestar e expressar através da língua. Neste sentido, os alunos, em diálogo com a professora, concordaram que, de facto, “todos nós (companheiros da escola) falamos diferente e somos portugueses”, daí que, como quer mostrar o escritor, a riqueza que existe no Português é graças à sua diversidade. Conseguiram identificar no texto as atitudes a favor e contra a variedade moçambicana da língua portuguesa, explicando cada uma delas. Os orientadores pensaram que o exercício B) da ficha poderia ser arriscado para os estudantes, pois nele era preciso associar algumas das características que o autor defende para a língua e o sentido que transmitem, como por exemplo, “a língua que eu quero é essa que perde função e se torna carícia”, no sentido de “uma língua que traduz sensibilidade em vez de função e gramática” ou “meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da Vida”, isto é “uma língua que reflete as diferentes formas da própria vida”. Os alunos ultrapassaram este tipo de linguagem, deslindando os sentidos que transmitem as frases apresentadas, de estilo marcadamente poético, procurando no texto os pontos de vista do autor, culminando no nível inferencial de Sánchez Lihón (2008). Os estudantes deram conta de que, embora exista uma base comum, “cada um fala à sua maneira e quase sempre

---

<sup>4</sup> <http://bibliotecaescolarcaic.blogspot.pt/2011/01/divertida-cronica-sobre-lingua.html> consultado a 9 de março de 2015.



percebemos o que os outros dizem, e outras vezes não” e concordaram que a experiência de cada um pode influenciar até a maneira de falar.

Igualmente, os estudantes consideraram divertido e prático o facto de um escritor inventar palavras, uma vez que “nós próprios muitas vezes, na brincadeira, inventamos palavras fora da escola, por exemplo”. Assim, os estudantes aproximaram-se, levemente, do nível contextual, pois “trasladaron la lectura del texto a la lectura del mundo y de la vida” (Sánchez Lihón, 2008, p. 15). No fim desta ficha, vimos os neologismos e os alunos explicaram os significados dos que aparecem na crónica, recorrendo ao conhecimento prévio e ativando os mecanismos necessários para chegar a uma explicação plausível dos significados dessas palavras.

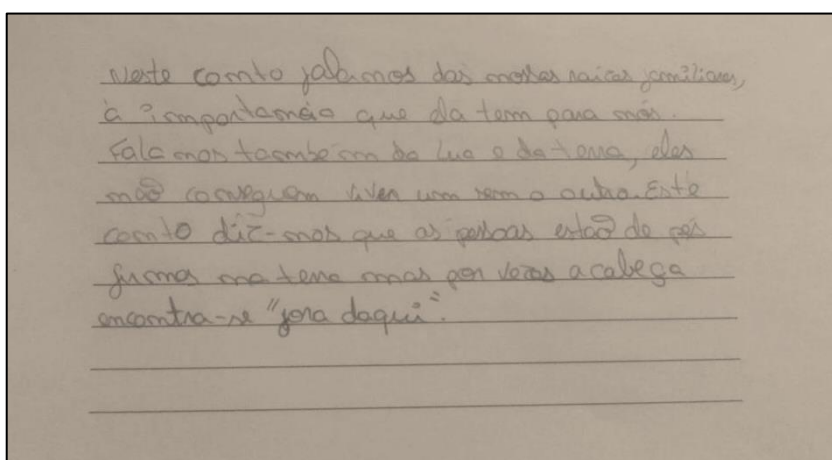
#### **2.4.1.2. O conto “Raíces” de Mia Couto.**

Uma vez que os estudantes já estavam minimamente familiarizados com a escrita do autor, passámos ao momento seguinte, onde dois alunos realizaram a leitura em voz alta do conto “Raíces” do livro *Contos do nascer da Terra* (anexo 4). No entanto, antes da leitura, para ativar o conteúdo relacionado com o conto, foi projetada uma imagem relacionada com a história do conto, estratégia recomendada por alguns autores para conduzir os alunos à informação do texto (Colomer & Camps, 1996; Ribeiro *et al.* 2010). Os discentes conseguiram descrevê-la como “uma pessoa que está agarrada à terra” e “o cabelo parecem raízes”.

O texto foi seguido pela totalidade dos discentes, pois houve, como primeira resposta, risos por parte da turma (Cairney, 1999, p. 55) devido à palavra malsonante “merda” e a momentos do conto. Também foi compreendido, uma vez que os alunos conseguiram sintetizar o assunto de cada uma das partes da estrutura do conto (vd. primeiro quadro da p. 46) e dar resposta a todas as perguntas referentes ao desenvolvimento, alcançando, deste modo, o nível inferencial apresentado por Sánchez Lihón (2008). Os estudantes explicaram expressões como “você criou raízes”, “gentes da terra” ou “andar com a cabeça na lua”. Deste modo, foi através dos comentários dos alunos que se entreviram as apreciações que o autor refere por meio do seu discurso, isto é, o jogo duplo do literal e dos segundos sentidos decorrentes do uso estético da língua (Sim-Sim, 2008, p. 57), pois, embora este texto não seja um poema, existe nele um jogo claro de várias significações. Um aluno afirmou que “as raízes do homem começam onde nasceu, mas os seus pensamentos podem ir para além do lugar onde nasceu”.

Seguidamente, vimos algumas das especificidades que distinguem o português utilizado por Mia Couto do português europeu padrão. Os estudantes não tiveram nenhuma dificuldade em transpor os exemplos referidos para o português padrão. O fim da aula foi reservado para que os estudantes escrevessem um comentário, tendo como objetivo convocar os conhecimentos apreendidos no decorrer da aula. Desta forma, os estudantes tiveram a oportunidade de exprimir o que lhes suscitou o conto, o qual podiam relacionar com a pergunta: “como nasceram os poetas” (resolução do conto) e, também, com os dois elementos presentes no texto: a importância da terra, que representa a racionalidade, por oposição à lua, que representa a intuição, o novo e a magia. Consciente da dificuldade de interpretação do texto, li um comentário realizado por mim, seguindo um dos princípios de Cairney (1999, p. 39), isto é, proporcionar demonstrações de leitura onde estas questões estavam presentes.

Os dezoito comentários entregues pelos alunos mostravam diferentes interpretações. O tema não era simples, e os estudantes seguiram orientações diferentes para desenvolver o seu comentário. Por exemplo, uma aluna, para além das “raízes familiares” comenta que o racional e o imaginativo “não podem viver um sem o outro”.



Outra aluna dá muita importância à relação comparativa que existe entre as raízes e a família como apoio fundamental e incondicional de qualquer pessoa. Logo, na primeira linha, esta estudante mostra não estar muito interessada pela forma como o conto termina ou em explicar o nascimento do primeiro poeta, mas ela pensa que poetas ou não, sonhar deve ser para toda a gente, por é um direito de todos nós:

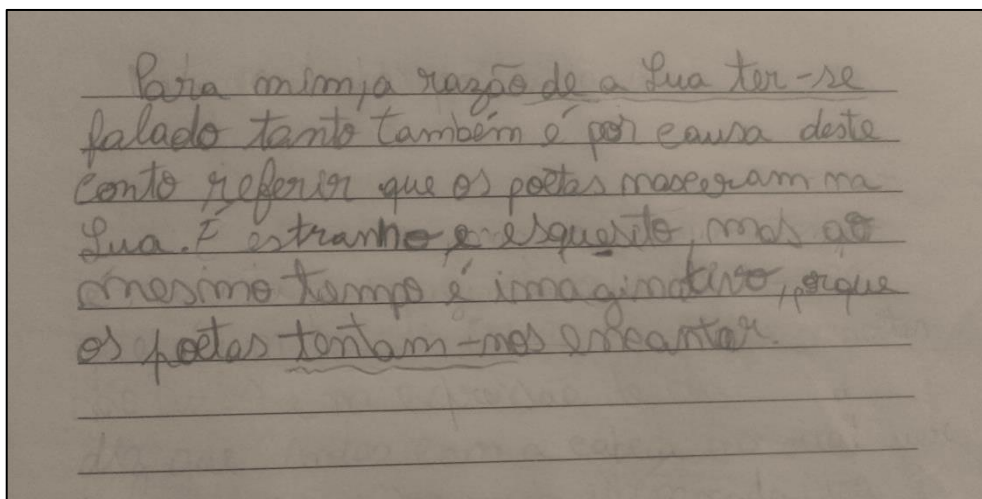
Como mostram os Poetas, é uma boa questão mas  
nem sempre a resposta é tão fácil. No texto, as raízes  
fazem pensar o quanto é importante a família, pois  
elas são as nossas raízes as pessoas que vão lá  
estar sempre que voltarmos ou perdermos. São  
eles nosso ponto de apoio. Quando estamos  
com a cabeça na lua é porque estamos a  
pensar muito mais, coisas ou não. São  
devo ser para toda a gente, rica, pobre, feliz,  
triste. Isso está no direito de todos nós.

A ideia de que não só os poetas mas todos precisamos de liberdade (de criatividade, de imaginação, etc.) é uma das interpretações que mais se repete pelos estudantes. Para além disso, a grande maioria dos estudantes fez referência, como estas duas alunas, não a uma contraposição entre os elementos terra e lua, mas a um equilíbrio entre ambos. O texto que a seguir se transcreve é outro exemplo desta interpretação:

Neste conto a lua conta contrabalança  
a diferença entre estar na terra que consequentemente  
expressa a sensação de racionalidade, enquanto  
que a lua dá a entender a magia, a  
liberdade e a descontração.  
Todos precisamos de saber, estar com os  
pés assentes na terra mas também ter  
liberdade para nos expressarmos e viver  
a vida, também não nos devemos esquecer  
das raízes (a família) que nos suportam e nos  
dão ajuda.

Estes comentários pessoais mostram que os alunos realizam interpretações que vão para além do nível funcional (Wells) ou inferencial (Sánchez Lihon) da compreensão. As respostas ou produtos dos alunos têm significados diferentes e são coerentes. Houve, como Vítor Aguiar e Silva expõe, uma cooperação heurística e hermenêutica entre o texto e o leitor (1988, p. 329). Aproximaram-se, em maior ou menor medida, de uma leitura crítica, uma vez que os alunos se posicionaram perante o texto e exprimiram a sua própria interpretação.

No último comentário, apercebemo-nos que o aluno não compreendeu como os seus companheiros o conto e as ideias que foram partilhadas entre todos. Contudo, ainda quer dar uma oportunidade ao conto uma vez que “[o conto] é imaginativo, porque os poetas tentam-nos encantar”. Com efeito, este conto não conseguiu “encantar” o aluno.



O conto, de facto, não é de fácil interpretação, pois está repleto de misticismo. Os estudantes não estavam costumados a este tipo de escrita, por isso não era simples prever ou interpretar a informação e assimilá-la nos esquemas mentais que os alunos já possuíam (vd. p. 28 sobre a teoria dos esquemas). Porém, o facto de o conto ser curto e de termos trabalhado cada uma das partes do desenvolvimento de forma pormenorizada, de termos dialogado sobre as expressões que ajudavam a entender o conto e, ao mesmo tempo, de o termos relacionado com o género narrativo e o mito, ajudaram os estudantes na compreensão e interpretação do mesmo, levando-os a estabelecer relações entre o mundo pessoal e o universo textual, que são algumas das estratégias propostas pela autora Sim-Sim (2008, p. 58-59).

#### **2.4.2. O conto “O homem do chapéu de chuva” de Roal Dahl**

A unidade didáctica onde está inserido este conto versa sobre as “Narrativas da literatura estrangeira” e vem no seguimento da unidade anterior “Narrativas dos países de língua oficial portuguesa”. O conto pertence à coletânea *Contos do Imprevisto*, presente nas Metas Curriculares, e foi escolhido pelo humor, por vezes mordaz, da escrita do autor Roal Dahl, assim como pelo acontecimento do “imprevisto”. Portanto, a leitura deste conto, “O homem do chapéu de chuva”, resultaria motivadora, também, porque é de fácil compreensão, o que ajudaria à participação ativa dos estudantes. Apresentei o texto aos estudantes (anexo 5), explicando que era um conto divertido, que

servia para “compensar” a aula anterior, densa, na qual trabalhámos os textos de Mia Couto. Os estudantes aceitaram de bom grado.

Num primeiro momento, conversámos sobre alguns dos livros que os estudantes têm que ler durante o ano, e alguns eram de escritores estrangeiros, mas não de países de língua oficial portuguesa, como era o caso do autor do conto que íamos ler. Projetei umas imagens sobre alguns filmes, “Matilda” (1996), “Charlie e a fábrica de chocolate” (2005), que foram adaptados dos livros de Roal Dahl. Um dos objetivos desta fase de pré-leitura, era que os estudantes adquirissem uma atitude de abertura perante o conteúdo que ia ser trabalhado. Seguidamente, foi projetado o título do livro e questionei os alunos sobre o significado da palavra “imprevisto”, que os estudantes conheciam perfeitamente. Ao mesmo tempo foram apresentadas imagens simples, uma silhueta de um homem com um guarda-chuva, para os alunos criarem expetativas através delas.

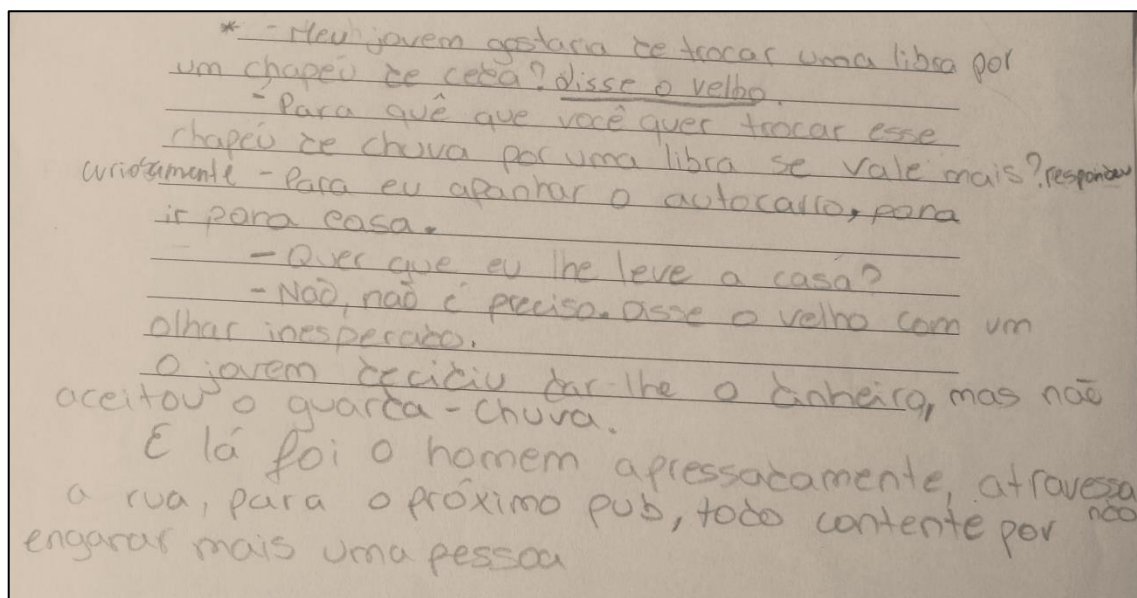
A leitura do conto foi realizada em silêncio pelos alunos, ao mesmo tempo que seguiam uma audição, que tinha, por causa da sua expressividade e da polifonia das diferentes personagens a função de atrair os alunos (os contos de Roal Dahl são escritos para serem contados), e de os manter atentos a o conto, que era extenso. Depois da leitura da primeira metade do conto, antes de serem desvendados os acontecimentos que dariam outro rumo à história, realizou-se um questionário oral sobre os aspetos lidos. Neste momento, os estudantes não apresentaram dúvidas acerca do conto, uma vez que responderam sem dificuldades a questões, como: “por que razão a mãe da narradora desconfiava do homem do guarda-chuva”, “que argumentos da narradora contrariam a desconfiança da mãe” ou “de que forma o homem convenceu a mãe da narradora a ceder ao seu pedido”, justificando a resposta com excertos do texto. Antes de continuar a leitura do conto, perguntei-lhes se as expectativas que criaram a partir do título do conto e das imagens apresentadas se confirmaram, ao que quase todos responderam que não, “pensava que era menos interessante”, “pensava que o conto iria falar de um homem solitário numa noite de chuva a viver aventuras”, “eu pensava que ia ser um homem que usava sempre o guarda-chuva mesmo quando não precisava, ficando conhecido por esse nome”. Outros responderam que sim, que confirmaram as expetativas, uma vez que “nem a mãe nem a filha sabiam o nome do senhor”. Estas respostas dão informação de como a forma de criarem expetativas por parte dos alunos varia, uma vez que esta última resposta está mais relacionada como um nível literal (O título não revela o nome da personagem protagonista e também não aparece no conto).

A seguir, continuámos a leitura acompanhada da audição até o fim do texto. Os alunos gostaram do conto e não levantaram a cabeça do papel até o fim, foram, sensivelmente, vinte minutos para as duas partes. As respostas claras sobre o desenvolvimento do texto demonstraram que estiveram atentos e o compreenderam. Por exemplo, relativamente à inversão de papéis na avaliação do homem, podem considerar-se dois momentos, por isso, são aceitáveis diferentes respostas. O primeiro momento diz respeito ao discurso da mãe, semelhante ao da filha no sentido de não se fazerem juízos de valor precipitados acerca de alguém: “a mãe acaba por confiar no homem, por pensar que fez uma boa troca”, “por causa da troca de um chapéu de vinte libras por apenas uma”. O outro momento acontece depois da troca, o homem não é o que parece “ambas confiaram no homem, mas não é aquilo que elas pensam”, “porque a mãe pensava que era um cavalheiro e afinal ele era um impostor”, “porque ele pediu dinheiro para o táxi e usou-o noutra coisa”, “de repente, o cavalheiro tornou-se um vigarista perante a mãe e a filha”. Os alunos atingiram, deste modo, o nível funcional que Wells apresenta como a capacidade de afrontar as exigências do quotidiano, assim como reconhecer as características específicas da tipologia textual como o vocabulário e a divisão e partes do texto (Colomer & Camps, 1996, p. 28)

Relativamente às personagens, os estudantes expressaram os pontos de vista suscitados pelas falas e atitudes das personagens, e todas as intervenções foram acertadas. Da mãe, alguns alunos afirmaram que “era desconfiada e avaliava os outros pelo que tinham” e “era um pouco arrogante”. Com respeito à filha, uma aluna foi um pouco mais delicada (“a filha é bastante calma, simpática e bastante madura”), ao passo que outros estudantes julgaram a menina por ter sido enganada (“é facilmente iludida e só vê a parte boa das pessoas”). O homem foi a personagem sobre a qual mais alunos se debruçaram e que mais criticaram, tendo tido merecido os seguintes comentários: “acho que o homem foi inteligente, mas também foi um aldrabão”, “o homem é um vigarista pois é dependente de uísque”, “era um descarado”, “mostra que as aparências iludem e se deve desconfiar de tudo sempre”. Todos os comentários foram aceites, uma vez que as opiniões que as personagens provocaram são, inevitavelmente, diferentes, devido à leitura pessoal que cada aluno realiza do mesmo texto, como explica Carlos Reis, o texto literário não está isento de leitura crítica e é passível de múltiplas leituras (1981, pp. 24-25).

Seguindo os princípios que Cairney apresenta para a adoção da perspetiva atual da compreensão da leitura, e que já foram referidos, dei ênfase aos textos completos, foram

realizadas várias leituras, tendo sido a minha própria também apresentada (1999, pp. 38-39). A seguir, e considerando a pluralidade de objetivos de leitura para promover a compreensão do texto lido, os estudantes realizaram uma atividade de expressão escrita, dando continuação ao conto. Foram dadas algumas indicações orientadoras: imaginarem uma conversa entre “o homem do chapéu de chuva” e “um homem alto e magro que não tinha chapéu”; respeitar as marcas gráficas próprias do diálogo e variar na escolha dos verbos introdutórios do relato no discurso; ser criativos; e utilizar um mínimo de dez linhas. Esta atividade foi realizada em pares para que os alunos trabalhassem de forma colaborativa e partilhassem ideias. No fim, todos os parceiros representaram para toda a turma o seu diálogo e foi escolhida a melhor história. Eis aqui alguns exemplos:



Aqui, os estudantes deixaram que o homem continuasse a enganar pessoas e não foram os únicos a seguir esta linha. Outros diálogos mantiveram a linha de humor mordaz, e para isso alguns dos alunos pediram para continuar a história de outra forma, e aqui está o resultado. Primeiro, apresento a transcrição, pois a imagem pode ser de difícil leitura:

Este mesmo homem continuou durante esta longa noite a fazer o mesmo.

Ao amanhecer, a narradora contou ao pai cujo era da polícia Judiciária, o que se tinha passado. Então o pai, infiltrado, investigou o caso. Nesse dia, acabou por apanhá-lo em flagrante.

E quando foi preso, acusado por roubo, o juiz disse-lhe: - Agora tens direito a um telefonema a algum familiar.

- Preciso de algo mais precioso! – Respondeu o velho rindo-se.

O Juiz perguntou: Do que precisa, senhor?

De um uísque! – Respondeu ele.



Desde esse momento, o velho foi encaminhado para um manicômio, para resolver os seus problemas com o álcool.

Este mesmo homem, continuou durante este longo mês a fazer o mesmo. Ao amanhecer, o narrador contou ao pai que era da polícia judiciária e que se tinha passado, então o pai, infiltrado, investigou o caso. Nesse dia, acabou por apanhá-lo em flagrante. E quando foi preso, acusado por roubo, o juiz disse-lhe: - Agora tens direito a um telefonema a algum familiar. - Preciso de algo mais preciso! - Respondeu o velho rindo-se. O juiz perguntou: Do que precisas, senhor? - De um uísque! - Respondeu-lhe. Desde esse momento, o velho foi encaminhado para um manicômio, para resolver os seus problemas com o álcool.

Este diálogo foi aquele de que a turma mais gostou. Houve mais quatro estudantes que resolveram levar o homem preso.

A outra linha argumentativa que mais proliferou foi a de que mais ninguém se deixava enganar. Este é um exemplo:

- Desculpe, caro senhor, não que me consegue arranjar uma libra em troca do meu chapéu de chuva? - lá voltava ele ao mesmo esquema. - Tenho visto o seu ato com as pessoas que por aqui passam e não me chama à atenção. Tracce dinheiro por um simples chapéu de chuva! - disse o homem seguro das suas palavras. - Mas ... mas ... mas era só uma libra! - já disse que não, não deu dinheiro a desconhecidos. - enfiando a mão no bolso, virou as costas ao velhinho - Vem aí o meu táxi, Adeus!

Os alunos desfrutaram desta atividade, a maioria deles foi bastante criativa e os resultados foram textos, embora em linhas argumentativas por vezes similares, diferentes.



Por trás de cada leitura e de cada interpretação existe, sem dúvida, uma convergência entre o texto, o leitor e o contexto. O contexto de cada um dos discentes tem como resultado leituras diferentes e tem sido possível conhecer os estudantes melhor ao longo do ano de estágio graças a essas leituras e às interpretações por eles realizadas. Por outras palavras, a forma como cada um deles se apresenta (na sociedade), como Cassany (2013, pp. 38-39) explica aquando o conceito de literacia. É importante acrescentar que o facto de os alunos partilharem as suas interpretações tem como consequência a expansão da compreensão da leitura, ampliação que vai ao encontro da conceção sociocultural apresentada por Cassany (2013), isto é, a plurissignificação e a cooperação interpretativa que envolve o texto e o leitor. Nos comentários apresentados neste trabalho é possível, também, vislumbrar o resultado que surge da interação do conhecimento prévio e do conhecimento partilhado.

#### **2.4.3. O poema “Os bons vi sempre passar” de Luís de Camões.**

Uma vez realizada a introdução à poesia e o estudo sobre o poema “Comigo me desavim” de Sá de Miranda, a regência seguinte versou sobre dois poemas de Camões. Neste trabalho, vai ser apresentado o poema “Os bons vi sempre passar”. Esta regência foi lecionada em ambas as turmas do 8.º, por isso, vão ser expostos aqui os resultados do 8.ºG e depois do 8.ºE.

Uma vez que Camões e a sua época foram apresentados na aula anterior por outra professora estagiária (em ambas as turmas), esta aula serviu como continuação do estudo camoniano. Escolhi Camões e este poema, não só pelos textos estarem previstos nas Metas Curriculares, mas principalmente por tentar inculcar o gosto por um dos maiores expoentes da literatura portuguesa. Considero necessária a compreensão e a apreciação da poesia camoniana logo nestas idades, por duas razões: efetivamente a obra de Camões vai estar presente nos próximos anos académicos dos estudantes e, por outro lado, como já referi, por ser uma referência universal da literatura e da cultura portuguesa.

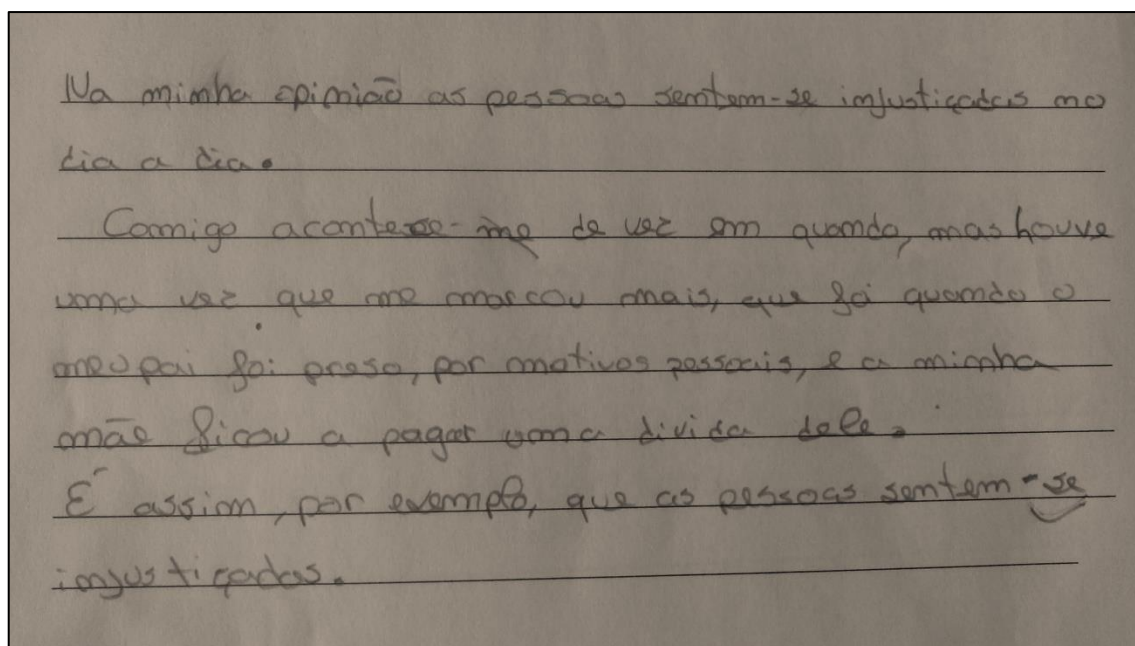
A atividade de pré-leitura para motivar os alunos e apresentar o tema do poema foi a projeção de uma tira cómica de *Calvin & Hobbes* (anexo 6). Pedi aos estudantes que explicassem o significado da mesma, para que pudessem relacionar, depois, com o poema (anexo 6). Esta apresentação apelava ao carácter intemporal dos temas que Camões trata nos seus poemas. Os alunos compreenderam a tira cómica na qual Calvin faz queixa da injustiça que é não poder ficar acordado até tarde como os pais. O pai de

Calvin responde que “o mundo não é justo” e Calvin questiona-se: “Eu sei, mas porque ele não pode ser injusto ao meu favor?”. Os estudantes concordaram com Calvin, argumentando que “o mundo é muitas vezes injusto com quem não deve”.

A seguir, foi realizada a leitura silenciosa do poema e foram resolvidas as possíveis dúvidas de vocabulário. Posteriormente, foi recitado por dois alunos, cujo objetivo era recordar as características necessárias para a leitura em voz alta de um poema.

A significação do conteúdo do poema foi conduzido por mim em conjunto com os estudantes, permitindo-lhes descobrir os sentidos que o texto veicula. Esta descoberta pode ser uma forma de encontrar o prazer de ler. Permitiu, igualmente, desvendar como a forma e o sentido do poema se fundem, assim como os significados que se repetem ao longo do poema, estimulando os alunos a refletir sobre o texto no seu conjunto, passando pelas palavras-chave e as repetições, estratégias apresentadas por Sim-Sim (2008, p. 57). Era necessário que captassem a ideia de que, embora tenha sido escrito há cinco séculos, o seu tema, a injustiça no mundo, é de carácter intemporal. Por conseguinte, em detrimento do estudo formal do poema, o trabalho desenvolveu-se em torno da compreensão e da apreciação da temática da poesia camoniana.

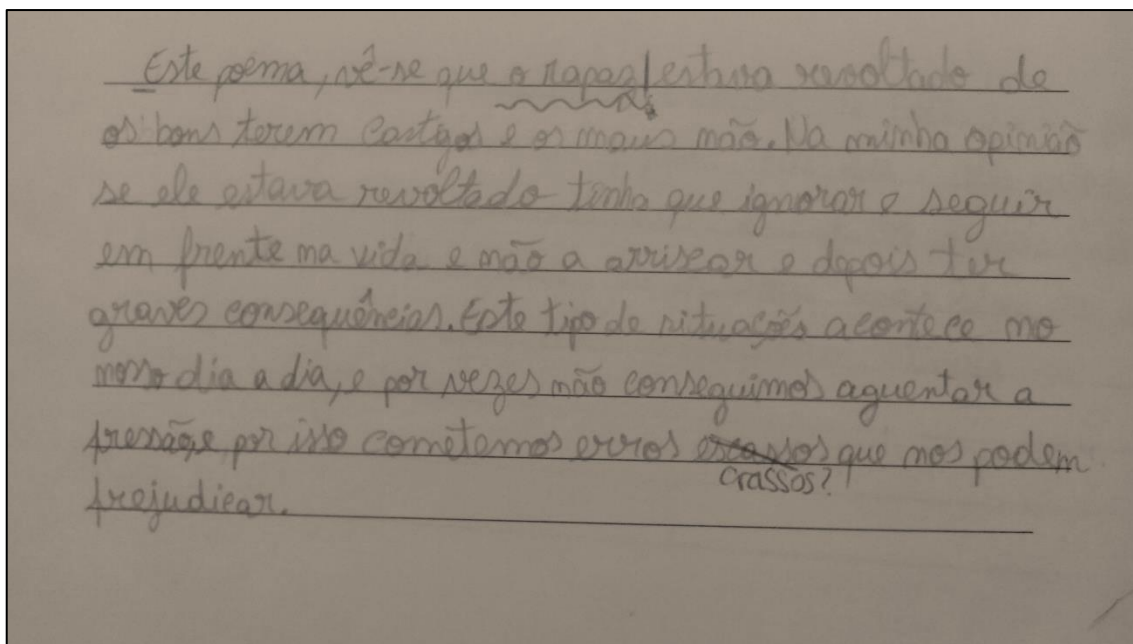
Os alunos conseguiram identificar oralmente as diferentes partes do poema, a primeira, a exposição crítica que realiza Camões, seguida da sua experiência pessoal, e por último, a conclusão dessa experiência. Após esmiuçado o poema pelos estudantes, escreveram um comentário pessoal sobre a interpretação do mesmo, relacionando-o com as emoções que neles despertaram a sua compreensão. Os onze comentários apresentados pela turma 8.ºG associam a injustiça aos tempos de hoje. Os temas presentes são a pobreza e a riqueza no mundo, temas mais concretos como “aqueles que pagam impostos e os que não” e temas da esfera pessoal: “enquanto os nossos pais se “matam” a trabalhar para nos poderem dar uma vida melhor, nós não damos valor a isso”. Só um aluno relacionou a injustiça com temas mais pessoais, como podemos ver no seu comentário:



Outro aluno também expressou um contexto muito pessoal, porém utilizou a terceira pessoa do singular para manter distância do conteúdo do comentário.

Esta turma foi da opinião de que não só existe injustiça no mundo, como também está presente “a cada minuto”. Vemos, mais uma vez, como o contexto dos alunos influencia as leituras, como Giasson afirma nas pesquisas referidas anteriormente (2000, pp. 219-221) e interpretações que cada um realiza a partir da leitura e da partilha das diferentes ideias presentes no poema (Cassany, 2013; Martín Peris, 2010).

A turma 8.º E realizou as mesmas apreciações, no entanto, conseguiu, de modo geral, exprimir ideias diferentes. Dos dezoito comentários (mais sete do que no 8.ºG), três estudantes exprimiram as suas ideias relacionadas com o esforço (“o mundo é injusto, mas não depende de se a pessoa é bondadosa ou não, mas sim do seu esforço. Com ele, todos conseguem atingir os seus objetivos”). A outra ideia que floresceu nesta turma foi aquela que predomina no poema: “Cuidando alcançar assim/ o bem tão mal ordenado,/ fui mau: mas fui castigado.” Neste sentido, uma aluna explica que estas injustiças “afetam os “bons” e provocam alterações à sua personalidade levando-os a ajuntarem-se aos “maus”. Acho que cada um é como é, e todos temos o direito de sermos felizes à nossa maneira e ao nosso jeito de ser”. O último comentário a apresentar é, também, um exemplo que vai ao encontro da reflexão que acabo de transcrever.



#### 2.4.4. Algumas conclusões

Posso concluir, após reflexão deste ano de estágio e no desenvolvimento deste trabalho, que os alunos estão preparados para uma compreensão daquilo que leem no nível epistémico que apresenta Wells (1996), no qual a criatividade e a crítica afloram quando é realizado um trabalho contínuo com os discentes. Neste sentido, trabalhei mais diretamente com a turma de 8.ºE e, talvez por isso, esta se sentiu mais à vontade para se exprimir, uma vez que a relação professora-alunos foi mais frequente. Esta sensação de grupo – professora-alunos – não foi tão próxima com a turma 8.ºG, uma vez que as aulas lecionadas a esta turma foram mais intervaladas. Só no terceiro período, após duas regências seguidas com esta turma, é que senti que os alunos ganharam mais confiança comigo, o que se manifestou na interação e na participação dos alunos.

Penso que o facto de termos na sala de aula um espaço para o diálogo, onde os alunos tinham a oportunidade de se exprimirem e de ouvirem os seus colegas, foi fundamental para desenvolver uma atitude crítica perante os textos que leram. Por outro lado, o facto de poderem dar a sua opinião sobre os temas e conteúdos presentes no texto fez com que refletissem nos assuntos. E na maioria dos casos não o fizeram de forma superficial, mas de forma motivada, criando discussão à volta de uma determinada situação ou tema. A partir de todos os textos, segui as três fases da leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, que, sem dúvida, são fundamentais para a melhor compreensão dos textos por parte destes estudantes. Embora as oportunidades de

trabalhar com os alunos tenham sido limitadas, houve uma clara predisposição que foi aumentando ao longo do ano letivo. Por outro lado, as estratégias que foram apresentadas funcionaram em grande medida, uma vez que a maior parte dos estudantes mostrou um “produto” plausível nas atividades propostas.

Penso que o objetivo foi alcançado, no sentido de mostrar que os alunos são também exigentes e precisam de desafios que os levem a refletir para chegarem a um nível o mais completo possível da compreensão da leitura.

## **2.5. As unidades didáticas de Espanhol LE**

Na disciplina de espanhol, lecionámos cinco unidades didáticas. Enquanto as duas primeiras corresponderam a um bloco de 90 minutos e a um bloco de 45 minutos cada, as três últimas disseram respeito a dois blocos de 90 mais um de 45 minutos, respetivamente.

- 1ª: “¡Vamos que nos vamos!”
- 2ª: “¡Que pases un buen día!”
- 3ª: “¡Que aproveche!”
- 4ª: “Cuando el río suena, agua lleva”
- 5ª: “¡Di no al acoso escolar!”

A primeira unidade didática foi lecionada na turma 7.ºD, tal como as duas últimas, pelo que o meu contato com este grupo de alunos foi maior. Quanto à segunda e terceira unidades didáticas, estas foram trabalhadas com as turmas 7.ºC e 8.ºA, respetivamente. No início do estágio, as professoras estagiárias e o orientador reuniram-se para marcar o calendário e as turmas que iriam ser lecionadas. Acordámos o sistema de rotação pelas três turmas. Tendo em conta o desenvolvimento do tema de relatório de cada uma de nós e o facto de todas termos lecionado nos três grupos referidos, decidimos repetir, na última unidade didática, a turma com a qual tínhamos trabalhado aquando da primeira unidade.

O manual adaptado pela escola, *Club Prisma.pt*, serviu de guia às professoras estagiárias na hora de preparar as aulas. Não era obrigatório seguir os mesmos conteúdos, embora o mesmo funcionasse como um bom ponto de partida.

Vou apresentar, seguidamente, o trabalho realizado com os alunos nas últimas unidades didáticas “Cuando el río suena, agua lleva” e “¡Di no al acoso escolar!”, desenvolvendo, nas páginas subsequentes, o processo realizado ao longo dos blocos,

uma vez que a preparação, a ativação dos conhecimentos prévios e a aprendizagem de um novo conhecimento eram requisitos necessários para uma adequada interpretação dos textos. Como os conteúdos de ambas as unidades didáticas veiculavam temas sociais e culturais que poderiam ser (ou não) do conhecimento dos alunos, a maturidade dos mesmos foi tida em conta, permitindo-me preparar, assim, as atividades de uma forma mais consciente. A diferença de maturidade entre as turmas do 7.º e as do 8.º era bastante acentuada. De facto, a homogeneização de idades nas turmas do 7.º explicava, em grande medida, algumas reações e comportamentos mais infantis.

#### **2.5.1. Unidade didática 4: “Cuando el río suena, agua lleva”.**

Intitulei a unidade com este provérbio espanhol, porque remete para dois significados. Enquanto o primeiro apela para o sentido metafórico e /ou conotativo, relacionado com a visão que temos do outro, neste caso, dos espanhóis, mas também, a visão que os espanhóis têm dos portugueses (questão dos estereótipos), o segundo assenta numa interpretação literal do provérbio, que nos serviu para trabalhar a ideia da viagem (a água viaja, não fica parada no rio).

Na fase de pré-leitura foi fundamental trabalhar com variadas ferramentas e estratégias para a compreensão do texto, que serviram, também, como apresentação desta unidade didática, uma vez que seria trabalhada num total de três aulas. As estratégias na fase inicial consistiram na projeção de um diapositivo no qual aparecia uma imagem associada ao provérbio (anexo 7). Dialogando com os alunos, ajudei-os a tentar inferir o seu significado e perguntei-lhes qual era o provérbio português com o mesmo sentido. Os alunos reconheceram que nunca tinham pensado no significado inerente a este provérbio.

Para ativar o conhecimento prévio que os alunos possuíam, escrevi no quadro as palavras “España” e “españoles” e questionei-os quanto aos pensamentos que lhes ocorriam quando pensavam nestes dois conceitos. Fui anotando todas as ideias que surgiam, como, por exemplo, “sol”, “calor”, “simpáticos”, “hablan rápido”, “yates” (resposta bastante curiosa), “fútbol”, etc. Uma vez esgotadas as ideias, apresentei um vídeo<sup>5</sup> curto que mostrava os estereótipos dos espanhóis pelos estrangeiros e, seguidamente, os alunos acrescentaram à lista outros estereótipos como: os “touro”, “siesta” e “flamenco”, que, anteriormente, não haviam aparecido. Nem todos os alunos

---

<sup>5</sup> Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=pz9OClJN6Hw>, consultado a 13 de abril de 2015.

demonstraram conhecer estas ideias pré-estabelecidas sobre a cultura espanhola; porém, alguns deles pareciam bons conhecedores da matéria. Através de perguntas como, por exemplo, “¿pensáis que nunca llueve en España?”, os estudantes foram refletindo sobre esta temática. O segundo passo foi projetar uma imagem de dois pares de sapatos, uns cor-de-rosa e outros azuis, que representavam as ideias de menina e menino, respetivamente (anexo 7). Fiquei surpresa, aquando deste momento, com os comentários de alguns dos alunos, que defendiam que era a mãe quem escolhia, por gosto pessoal, e não era “mais ninguém”, isto é, segundo alguns dos alunos não existia ideias pré-estabelecidas quanto à escolha da cor azul ou rosa. Não havia por detrás nenhuma pressão social. Talvez não fosse o exemplo mais feliz, suponho, ou, simplesmente, não se identificassem com este cliché da sociedade.

Para introduzir o passo seguinte, perguntei-lhes se já tinham refletido sobre o que os estrangeiros pensavam de Portugal e dos portugueses (as imagens que os outros povos poderiam ter sobre a cultura portuguesa). Na verdade, nunca haviam considerado essa questão. Cada um dos nove slides representava um estereótipo. Avisei-os de que não eram verdades absolutas; por isso, cada um dos estereótipos foi comentado e problematizado por eles. Nos seus comentários, afloraram as suas experiências pessoais, uma vez que nem todos comem bacalhau, nem todos falam espanhol, nem todos fazem toalhas... (aqui, uma aluna contribuiu com o seu testemunho, dado que conhecia muitas pessoas que se dedicavam ao fabrico e comercialização destes produtos têxteis). Embora fosse complicado que os alunos se expressassem corretamente em espanhol, muitos fizeram um esforço ao nível fonético e lexical, procurando dar a conhecer, o melhor possível, as suas experiências pessoais.

Até então, o diálogo com os alunos na sala de aula foi a estratégia utilizada para a ativação do conhecimento e a criação de novos esquemas mentais (vd. subcapítulo sobre a teoria dos esquemas, p. 27). Com o objetivo de que percebessem a importância da compreensão e interpretação dos estereótipos, questionei-os, finalmente, sobre como se sentiriam se um estrangeiro lhes dissesse que eram pessoas tristes. Os estudantes não se manifestaram muito ofendidos, embora declarassem que não era verdade. Continuei o diálogo com eles, explicando a importância de conhecerem tão bem os aspetos pragmáticos e socioculturais de uma língua, quanto os aspetos linguísticos (vd. o subcapítulo relacionado com a literacia, p. 22). De facto, a conceção sociocultural da compreensão leitora exige alunos preparados, de modo que, quando necessário,

mobilizem o seu conhecimento. É importante que os alunos reflitam quer sobre os aspetos de outras culturas, quer sobre os da sua própria identidade cultural.

O momento seguinte da aula, a fase de leitura, teve como objetivo mostrar aos alunos a importância que tem hoje esta dimensão sociocultural na sociedade. Projetei o artigo de opinião, publicado no jornal *Abc*<sup>6</sup>, com o título “Diferencias entre portugueses e españoles”. A autora aborda a questão das semelhanças e diferenças, em vários aspectos quotidianos, entre ambos os povos. Primeiro, foi posta em prática a estratégia que apresentam Colomer & Camps (1996, p. 63) e, entre todos, vimos as características gerais da mancha gráfica do artigo, como este estava estruturado, para que se compreendesse como estava exposta a informação. Falámos do jornal e de quem é que poderia ser o autor e o leitor desse artigo, uma das estratégias apresentadas por Cassany e citadas por Martín Peris e Ferrero (2010, p. 513). Deste modo, ficaram esclarecidas algumas questões sobre as convenções do recetor do artigo.

Seguidamente, dividi o texto pelos tópicos: “formas de ser, horario, comidas, idiomas y los niños”. Os alunos, em pares, retiraram e dispuseram a informação específica do fragmento em duas colunas (portugueses e espanhóis) que, depois, foi partilhada para todos. Eu realizei o primeiro tópico do artigo para que percebessem como deviam retirar a informação do mesmo. A partir desta atividade, os alunos abriram o seu horizonte cultural sobre a língua que estavam aprendendo. O objetivo não era que os alunos compreendessem todo o vocabulário, mas sim que se criasse neles a consciência de que a sua cultura é objeto de estigmas, do mesmo modo que a cultura dos alunos também realiza estereótipos sobre outras culturas. A problematização que suscitou, na sala de aula, o momento da apresentação dos vários tópicos não deixou os alunos indiferentes (o que se pôde constatar através da participação da grande maioria dos alunos, assim como nos textos que, posteriormente, elaboraram).

Na fase seguinte, depois da leitura, foi realizada a composição dos textos. Deixei projetadas fórmulas que podiam utilizar para expressar a sua opinião. Fizemos um resumo das ideias que foram trabalhadas: alguns estereótipos não são de todo verdade, alguns não existem e, além disto, podem criar mal-entendidos entre as pessoas. Ao mesmo tempo, projetei um comentário simples, realizado por mim, no qual dava a minha opinião sobre o assunto, estratégia de Cairney (1999, p. 38) já referida, proporcionar demonstrações de leitura por meio de um comentário escrito.

---

<sup>6</sup> Acedido em <http://www.abc.es/sociedad/20140914/abci-grandes-diferencias-entre-portugueses-201409121825.html>, consultado a 1 de abril de 2015.



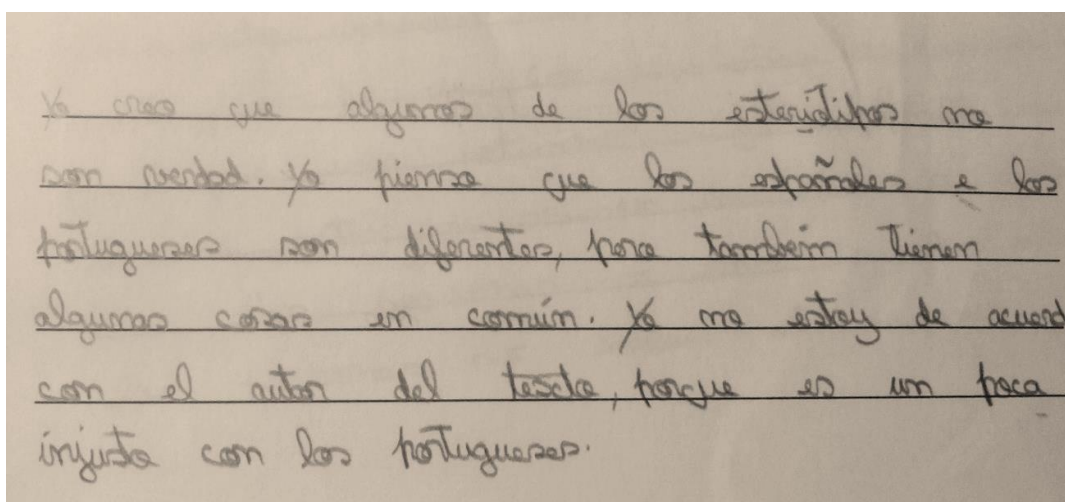
Com maior ou menor correção linguística, no geral, os vinte e um comentários fizeram apreciações sobre o artigo e outros elementos trabalhados na aula. Todos os alunos exemplificaram porque concordavam ou não com o autor e/ou com outros elementos. Em muitos dos casos, penso que sobressaíram alguns dos pontos, já que iam ao encontro da sua experiência pessoal. Passo a citar, textualmente, alguns exemplos:

- “los españoles salen mais [salen más] que los portugueses;
- “yo estoy de acuerdo con el autor, porque [...] los espanholes tem [españoles tienen] un oído cerrado”.
- Uma aluna sentiu-se um pouco ofendida e transferiu os seus sentimentos para o papel: “El texto compara los españoles com los portugueses. Yo no estoy de acuerdo con el autor, porque los españoles pueden ter [pueden tener] cosas parecidas con los portugueses mas no todo también hay cosas diferentes um dos otros [uno de los otros]. Yo pienso que las personas hablan de muy de cosas [muchas cosas] que no saben”.

Nesta linha outros alunos manifestaram:

- “Yo pienso que algunas cosas del texto son verdad y otras mentira, porque todas las personas son diferentes y tienen características diferentes, también”.

A ideia de que é incorreto generalizar foi partilhada pela grande maioria dos alunos. Alguns dos exemplos mais corretos ao nível de interpretação e correção linguística são os seguintes:



Yo creo que algunos de los estereotipos me son ventad. Yo pienso que los españoles e los portugueses son diferentes, pero tambien tienen algunas cosas en común. Yo me estoy de acuerdo con el autor del texto, porque es un poco injusta con los portugueses.

El Texto Bata sobre comparación entre Portugal y España.  
Cree que son muy diferentes en varias cosas pero también son iguales  
en otras. Yo no estoy de acuerdo con el autor, porque debería de  
ser todo igual e recibir más e pagar menos. Tendo a contrario  
es muy más difícil.

El texto compara los estereotipos de los  
portugueses e de los españoles. Yo pienso  
que fue una actividad muy importante.  
Yo no estoy de acuerdo con el autor, porque  
las personas no son iguales y  
las personas no hacen el mismo.

Tendo em conta o nível epistémico de Wells (1996), os alunos conseguiram interpretar o texto e fazer uma leitura crítica do mesmo. Alguns concordavam com as informações trabalhadas na aula e outros não. Só um aluno, com necessidades educativas especiais, é que não desenvolveu a sua opinião por escrito. Acredito que o trabalho de pré-leitura foi fundamental, primeiro, porque são temas sobre os quais os alunos, até agora, nunca se tinham questionado e, segundo, pela necessidade de realizar o trabalho linguístico requerido, desde o vocabulário até à prática comunicativa, para a concretização de todo o processo da leitura (antes, durante e depois). Procurou-se, também, seguir as pautas apresentadas por Cassany, nomeadamente, centrar a leitura em práticas sociais concretas e contrastá-las em ambas as culturas, avançar do comunicativo para o mais concreto (a língua, o sistema), analisar os protagonistas discursivos, dialogar com os companheiros sobre a interpretação do texto e responder à prática comunicativa, onde os alunos se reconhecem como participantes da atividade sociocultural que apresenta o texto (Cassany, citado em Martín Peris, 2010, pp. 512-513). Os alunos, conseqüentemente, receberam muito bem tanto o tema, como as atividades propostas porque, para além do interesse temático, trabalharam de forma variada: em grande grupo, em pares e individualmente.

### **2.5.2. Unidade didática 5: ¡Di no al acoso escolar!**

Como o título da unidade deixa adivinhar, exploramos o tema do *bullying*, que se enquadra, por um lado, na realidade da escola, sendo, para além disso, uma problemática atual e delicada. Neste sentido, a unidade foi pensada, num primeiro momento, para estabelecer as semelhanças e diferenças por meio de documentos multimodais (Martín Peris, 2010, p. 508) com a realidade espanhola. Por meio do diálogo (estratégia utilizada ao longo da unidade), os estudantes partilharam o (des)conhecimento deste tipo de informação no seu contexto (vd. o subcapítulo sobre o conhecimento prévio). Como tarefas finais desta unidade didática, foram realizados dois produtos, após a compreensão (desde o nível literal até ao epistémico) de dois textos de tipologia diversificada, a saber: um decálogo contra ações de *bullying* e uma carta de um estudante que foi vítima deste fenómeno.

#### **2.5.1.1. Leitura de um decálogo contra o *bullying***

Na primeira aula, para apresentar o tema e ativar o conhecimento prévio dos alunos (incluindo o linguístico), projetei diferentes imagens, duas delas aludiam para a questão do *bullying* e outras duas para a importância da cooperação (anexo 8). A descrição das mesmas foi da responsabilidade dos alunos. Esta atividade serviu, também, para dar conhecer o vocabulário relacionado com esta temática. Seguidamente, apresentei a campanha<sup>7</sup>, realizada pela Polícia Nacional de Espanha em 2013, contra o *bullying*. Nesta unidade didática, prevaleceu o material autêntico que autores como Cassany (2011b) e Martín Peris (2010) defendem como propiciador do desenvolvimento da conceção crítica. Neste sentido, os alunos criaram, desde o início, uma atitude de abertura e empatia perante o tema, quer porque o mesmo estava relacionado com o seu contexto académico, quer pelo facto de algumas das personalidades desta campanha serem jogadores de futebol, seus conhecidos. Conjugando, assim, o material autêntico com atividades comunicativas, a primeira visualização do vídeo foi realizada sem a transcrição, que foi facultada no momento da segunda visualização. A frase “di no al acoso escolar” serviu, neste momento, para estabelecer o primeiro contato com o imperativo afirmativo, conteúdo gramatical que foi trabalhado nesta unidade didática.

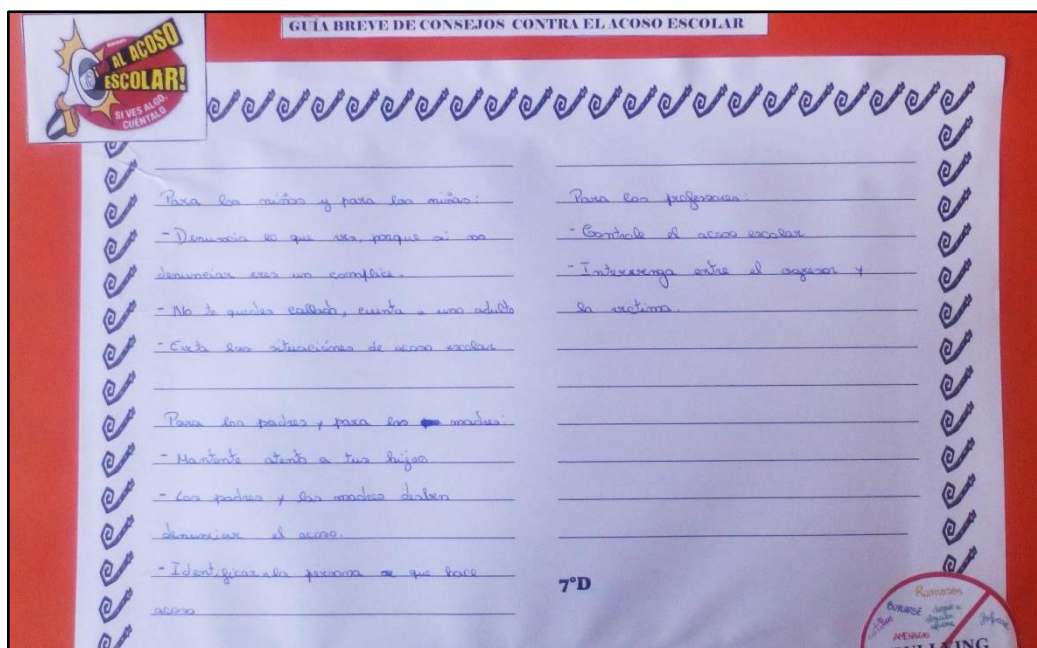
---

<sup>7</sup> Acedido em <http://www.20minutos.es/noticia/1995960/0/iker-casillas/paradon/acoso-escolar/>, consultado a 10 de maio de 2015.

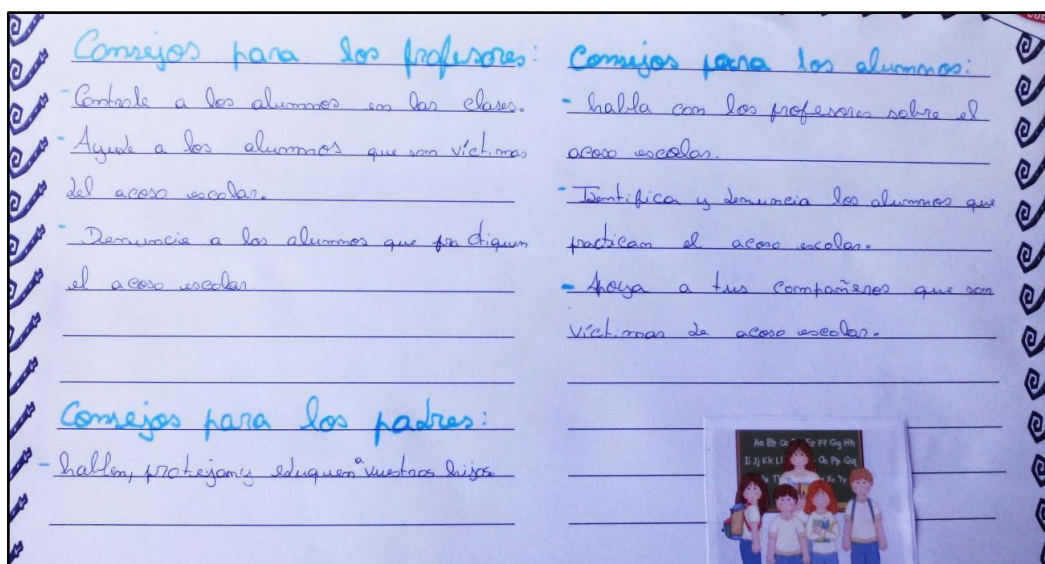
Após a visualização do vídeo, dialogámos sobre questões como: “¿Cuándo se produce el acoso escolar?, ¿Qué es el ciberacoso?, ¿Quiénes participan en una situación de acoso escolar?, ¿Qué hacer ante el acoso escolar?”. De facto, a partilha de informação, como estratégia após a leitura, é muito importante para acrescentar e reestruturar os esquemas mentais (vd. subcapítulo da teoria dos esquemas, p. 27) que os alunos possuem sobre o tema. Assim, foram surgindo algumas dúvidas inerentes a esta temática e partilhadas informações relativas ao quotidiano da turma. Paralelamente, anotaram-se os conceitos-chave, importantes para a realização das atividades posteriores.

Como os alunos tinham uma conceção mais abrangente sobre o que é o *bullying*, passámos à fase de leitura seguinte, na qual projetei um decálogo de ações contra este tipo de comportamento agressivo (anexo 8), que era um texto multimodal, como prática comunicativa atual e presente num contexto muito específico da comunidade académica (Martín Peris & López Ferrero, 2010, p. 508). O objetivo era duplo: por um lado, dotar os alunos de um guia de conselhos, que servisse de exemplo à elaboração do seu próprio guia e, por outro, apresentar o uso do modo verbal imperativo afirmativo para dar conselhos. Estes guias foram entregues em formato papel e os estudantes realizaram uma primeira leitura silenciosa e outra em voz alta, onde foram resolvidas as dúvidas de vocabulário. Posteriormente, vimos, de forma interativa, a conjugação dos verbos no imperativo (afirmativo), como estratégia anteriormente referida: avançar do comunicativo para o mais concreto (a língua, o sistema), apresentada por Cassany (citado por Martín Perís e Ferrero, 2010, p. 512).

Por fim, chegámos ao trabalho de produção textual. Em grupos de quatro, foram criados guias de conselhos com três partes, os quais estavam dirigidos às crianças, aos pais e aos professores, respetivamente. No quadro ficou projetado um slide com uma variedade de verbos sobre esta temática que podiam ser utilizados na hora de escrever os seus conselhos. As indicações para a realização da atividade eram: criar três conselhos para cada parte e utilizar o tratamento de “usted” para os pais e os professores. Entreguei-lhes o material necessário para a realização do guia de conselhos (cartolina e desenhos para enfeitar). Os alunos estavam muito motivados, pois sentiram que estavam preparados para a realização desta atividade, que apenas foi concluída na aula seguinte de 45 minutos. Todos os grupos apresentaram os seus trabalhos perante a turma e, tendo em conta tanto os conselhos criados como a leitura dos companheiros, foi escolhido, por meio de votação, o melhor grupo. Ei-lo aqui:



Outro exemplo de “Guía breve de consejos contra el acoso escolar” foi o seguinte:



No total, foram criados cinco guias, os que se caracterizaram pela diversidade e originalidade das sugestões. Os alunos com necessidades educativas especiais participaram ativamente na realização do trabalho. Procurei apoiar sempre os grupos, já que a avaliação formativa exige uma interação constante entre os professores e os alunos, razão pela qual o trabalho cooperativo teve um resultado muito positivo em todos os projetos. Espero que o facto de se partilhar, compreender e trabalhar muitas questões relacionadas com este assunto promova uma atitude ativa, por parte dos alunos, perante futuras situações de abuso escolar, que é um dos objetivos da compreensão crítica da leitura (vd. subcapítulo compreensão crítica, p. 12).

### 2.5.1.2. Leitura de uma carta de um estudante

Para finalizar, passo a apresentar a última das atividades realizadas com os alunos e, por conseguinte, a última do estágio profissional. O último bloco lecionado desta unidade didática tinha como tarefa final escrever uma carta de conforto e ânimo a um rapaz que tivesse sofrido *bullying*. Esta foi realizada, em conjunto, por toda a turma. Um rapaz, Carlos, conta a sua história num blog<sup>8</sup> (o mesmo foi projetado para que os estudantes tivessem consciência de que era uma história real, retirada de uma página da internet, onde as pessoas podem pedir ajuda neste tipo de situações).

Assim, para aumentar a motivação dos alunos e ampliar o vocabulário relacionado com a tarefa final, visualizámos, nos primeiros momentos da aula, dois vídeos: a curta-metragem “For the birds”<sup>9</sup> e um vídeo musical<sup>10</sup> que mostra uma série de conselhos positivos. Ambos os vídeos são alegres e divertidos, ajudando, também, a criar uma atitude positiva perante o *bullying*; isto é, uma situação que pode ter solução, e para isso é preciso pedir ajuda, caso os alunos fiquem implicados num acontecimento destas características. Estas atividades servem para que os estudantes avaliem os efeitos dos discursos tanto neles próprios como na comunidade escolar. Por outro lado, têm como objetivo que os alunos reconheçam e participem na prática social proposta, tal como defende a conceção sociocultural (Cassany, 2013) e a competência crítica apresentada por Martín Peris e López Ferrero (2010).

Por fim, passamos à fase de leitura. Entreguei-lhes a história do estudante que eu tinha adaptado (anexo 9), porque era muito extensa. Os alunos leram-na em silêncio e, seguidamente, realizaram uma leitura em voz alta, como prática de correção linguística e, portanto, para a correta transmissão daquilo que o texto veicula (Colomer & Camps, 1996, p. 79). Sem dúvida, estes alunos tinham melhorado muito a leitura em espanhol, e não foram precisas muitas correções. Dialogámos, depois, sobre o sentido do mesmo, tendo estes demonstrado, de forma empática (dado o sofrimento do rapaz do blog), que o tinham compreendido bem. Posto isto, passámos a escrever a carta. As indicações eram solidarizarmo-nos com o problema do rapaz e dar-lhe conselhos sobre atividades e atitudes que poderia realizar para se sentir melhor. O modo de operação foi o seguinte: enquanto eu escrevia o que os estudantes me ditavam, eles podiam ver o texto (documento *word*) projetado. Deste modo, todos tinham acesso ao texto e podiam fazer

---

<sup>8</sup> Acedido em <http://losacososescolares.blogspot.pt/2012/01/historia-real.html>, consultada a 1 de junho de 2015.

<sup>9</sup> Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=MOiyD26cJ2A>, consultada a 25 de maio de 2015.

<sup>10</sup> Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=mPPK73b7b78>, consultada a 25 de maio de 2015.



as retificações necessárias. Embora tivesse dado as orientações, o trabalho foi realizado através das contribuições dos alunos. Avisei-os de que, pessoalmente, me encarregaria de o enviar ao estudante, Carlos. Este foi o resultado:

<p style="text-align: right;">Lunes, el 1 de junio de 2015</p> <p>Hola Carlos: Hemos leído tu historia. Sentimos tristeza porque has sufrido acoso escolar. Para animarte te damos unos consejos. Quédate cerca de tu familia y amigos. Busca algo que te guste como por ejemplo ir al cine y dedica tiempo simplemente a divertirte con tu familia. Acepta que la vida tiene momentos buenos y malos. Da las gracias a las personas que te enseñan, que te apoyen, que te animan. Esperamos que superes este momento tan difícil.</p> <p>Buena suerte, Un abrazo desde Oporto (Portugal). Colegio de Pedrouços, 7ºD</p>
--

### 2.5.3. Algumas conclusões

Posso concluir, tal como tinha mencionado anteriormente, que o uso de material autêntico é uma das estratégias importantes para a motivação e o desenvolvimento da compreensão crítica e, consequentemente, para a formação de indivíduos que atuam na sociedade (vd. definição da literacia). Neste sentido, como se trata do estudo de ELE, este material deve ser trabalhado nos diferentes níveis da compreensão da leitura (textual, inferencial e epistémico), sem os quais não se pode chegar ao fim último: a mobilização dos saberes. Sem dúvida, esta mobilização será tanto melhor quanto mais conseguirmos que os alunos participem e partilhem, de forma ativa, o seu conhecimento do mundo. A convergência dos diferentes testemunhos é onde começa o alargamento e a abertura da nossa mente sobre diversas questões, onde os nossos esquemas mentais sofrem alterações, vindas destas novas contribuições.

Limitar as aulas de ELE aos conteúdos gramaticais ou aos conteúdos comunicativos básicos (inclusive nos níveis iniciais), do meu ponto de vista, é errado. Seguindo o modelo apresentado por Acquaroni (2008), Colomer & Camps (1996) e Giasson (2000), os alunos do 7.º D mostraram que o trabalho de pré-leitura em que são apresentados e discutidos os conteúdos necessários são fundamentais para a concretização de uma leitura mais próxima do nível epistémico o qual envolve os outros níveis (Wells e Sánchez Lihón) e de uma conceção sociocultural, que Cairney (1999), Cassany (2006) e Martín Peris (2010) defendem. O trabalho de pré-leitura é, portanto, uma parte fundamental do processo de leitura numa língua estrangeira. O conhecimento prévio, os

esquemas, assim como o contexto e as experiências dos estudantes são aqui convocados para que, na interação em sala de aula, cada estudante participe, partilhe, problematize e questione diversos assuntos, dado que como Cassany (2013), Martín Peris e López Ferrero (2010) expõem: o autêntico comentário de um texto parte do diálogo. Assim, a forma como é dirigida a leitura e as atividades após a leitura estimularam uma compreensão mais profunda do texto.



### **Capítulo 3. Considerações finais**

Formar os estudantes para interpretar um texto da forma mais completa possível foi a aspiração deste projeto de investigação-ação, que não se apresentou como um fim concretizado, mas como o início de uma inspiradora carreira docente. Atualmente, o ato de ler já não tem o mesmo significado que antes, por isso, torna-se primordial adequar as estratégias necessárias na sala de aula para que os estudantes tenham a oportunidade de interpretar e apreciar textos variados.

A ferramenta chave utilizada na sala de aula foi o diálogo, que serviu para a construção de conhecimento, através da partilha e tendo sempre como base o(s) tema(s) relacionado(s) com o texto e a unidade temática. Os comentários escritos que os alunos produziram serviram, não só para se exprimirem através do domínio da escrita, mas também para dar oportunidade àqueles alunos que participam menos nas aulas. Assim, a análise da investigação-ação centrou-se na resposta e os produtos que estudantes realizaram sobre os textos apresentados, tendo como base o conhecimento prévio, a própria compreensão e a importância da exposição das suas interpretações e opiniões na sala de aula e, conseqüentemente, a criação entre todos de um conhecimento mais completo sobre a leitura realizada.

Por isso, é vital reservar tempo para o diálogo em grande grupo ou em pequenos grupos, assim como dar liberdade para se exprimirem sobre os temas relacionados com os temas veiculados nos textos lidos. Pela especificidade destes alunos, muitos deles com graves problemas pessoais, creio que este tipo de abordagem na sala de aula foi uma mais-valia, na medida em que aproveitaram os 90 minutos dentro da sala de aula, esforçaram-se e superaram-se a si próprios. Acredito que, mais do que preparação para a compreensão e a interpretação dos textos, os estudantes precisam de ter parte ativa no seu desenvolvimento, que as suas experiências deles e o seu conhecimento do mundo sejam aproveitados na sala de aula, o que traz conseqüências positivas no processo de ensino-aprendizagem. Este processo é construído tendo em conta as variáveis que indubitavelmente existem em cada um de nós. Se aceitarmos que a compreensão leitora, em todos os seus níveis, é uma ponte preciosa para a formação dos estudantes numa sociedade realmente democrática, a escola e os professores verão reconhecido o papel basilar que têm na formação dos cidadãos.

Torna-se complicado dar resposta a todas as variáveis possíveis das teorias pesquisadas, pois o contributo das investigações nesta matéria são muitos. Contudo,

todas as linhas de investigação têm, a meu ver, um ponto em comum: a partilha entre todos como possibilidade de progresso, de crescimento no contraste com os outros, na procura solidária de sentidos e significações.

Quer nas aulas de português quer nas aulas de espanhol, o facto de os estudantes encontrarem um espaço na sala de aula onde podem manifestar-se abertamente sobre diferentes aspetos foi muito motivador para eles, pois sentiram que o seu contributo era importante. Neste sentido, as perguntas abertas (as que aceitam várias respostas) também foram uma mais-valia, pois, deste modo, promovia-se a capacidade de pensar abertamente, sob a linguagem pessoal de cada um dos estudantes, sobre os textos lidos e trabalhados, convocando e defendendo a plurissignificação que os textos escritos contêm.

As atividades de pós-leitura foram, a par do resto, motivadoras para os estudantes, uma vez que tentei diversificar os objetivos da leitura, por meio, também, de diferentes tipos de textos (sem esquecer a maior liberdade de escolha na disciplina de Espanhol). Estes foram os princípios adotados para a adesão à perspetiva atual (como apresenta Cairney), que permitem nos estudantes levantar um discurso crítico e estimulador da chuva de (des)informação presente nos dias de hoje. Reconhecer, por outro lado, o papel preponderante da tradição literária, na qual os autores deixaram uma inesgotável lista de experiências e de lições que podem ser sempre renovadas através da linguagem, da discussão e da criação. Não é por acaso que o conceito de literacia tem tanta importância nos dias de hoje. Neste sentido, concordo plenamente com Emilia Ferreiro (2001), quando refere que a escola alfabetiza num patamar, mas a sociedade exige outro e foi, neste sentido, que tentei planificar aulas que fossem ao encontro das teorias apresentadas neste relatório.

Finalmente, quero reforçar a ideia com a qual comecei esta pequena reflexão. Após a consecução deste ano de estágio, não é aqui que acaba o trabalho nesta linha de ação educativa, mas sim a afirmação de que é este o caminho didático-pedagógico que quero continuar no meu futuro percurso docente.

## Referências bibliográficas

Acquaroni, R. (2008). La comprensión lectora. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE* (pp. 943 – 964). Madrid: SGEL.

Aguar e Silva, V. M. de, (1988). *Teoria da Literatura* (8ª ed.). Coimbra: Livraria Almeida.

Buescu, I. (coord.) (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>, consultado a 10 de janeiro de 2015.

Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora* (P. Manzano, Trad.) (3ª ed.). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura e Ediciones Morata. (Obra originalmente publicada em 1990).

Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, vol.8, 2, pp. 353-374. Disponível em [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany\\_PERSPECTIVA\\_28\\_2.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1), consultado a 22 de abril de 2015.

Cassany, D. (2011a). Práticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 29-40. Disponível em [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany\\_textos58\\_prac.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany_textos58_prac.pdf?sequence=1), consultado a 25 de abril de 2015.

Cassany, D. (2011b). Una buena clase de Lectura. In M. Caballud. *Pan de lectura. Sugerencias para un plan de lectura, escritura y expresión oral* (pp. 36-40). Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Disponível em <http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/plandelectura/plandelecturaweb.pdf>, consultado a 20 de abril de 2015.

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.

Couto, M. (1998). *Contos do Nascer da Terra*. Lisboa: Editorial Caminho, (2ª edição).

Dahl, R. (1986). *Contos do Imprevisto*. Vol.3. Lisboa: Editorial Teorema.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (M. J. Frias Trad.). Lisboa: Asa. (Obra originalmente publicada em 1990).

Giovannini A. et al. (1991). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/), consultado a 4 de agosto de 2015.

Maiadigital (s.d.). Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Disponível em [http://www.basico.maiadigital.pt/MDE/Internet/PT/Basico/Agrupamentos/Pedroucos/Escolas/EB23\\_Pedroucos/AEscola/Historia.htm](http://www.basico.maiadigital.pt/MDE/Internet/PT/Basico/Agrupamentos/Pedroucos/Escolas/EB23_Pedroucos/AEscola/Historia.htm), consultado a 10 de agosto de 2015.

Martín, P. E. & López, F. C. (2010). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: Textos y contextos. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (pp. 507-516). XXI Congreso Internacional de la ASELE. Salamanca. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0507.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf), consultado a 24 de abril de 2015.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol – 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Disponível em [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programa\\_Espanhol\\_3Ciclo.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf), consultado a 12 de janeiro de 2015.

Ministério da Educação (s.d). *TEIP: Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Portal da Direção-Geral da Educação. Lisboa. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/teip>, consultado a 10 de julho de 2015.

OCDE (2009). PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>, consultado a 14 de julho de 2015.

Pennac, D. (2010). *Como un romance* (Francisco Paiva Trad.) (15ª ed.). Alfragide: Asa.

Reis, C. (1981). *Técnicas de análise textual: Introdução à leitura crítica do texto literário* (3ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular,

disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>, consultado a 10 de janeiro de 2015.

Ribreiro, I. *et al.* (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11216/5/Compreens%C3%A3o%20da%20leitura\\_dos%20modelos%20te%C3%B3ricos%20ao%20ensino%20expl%C3%ADcito\\_um%20programa%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11216/5/Compreens%C3%A3o%20da%20leitura_dos%20modelos%20te%C3%B3ricos%20ao%20ensino%20expl%C3%ADcito_um%20programa%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf), consultado a 10 de maio de 2015.

Sánchez, D. (2008). Niveles de comprensión lectora. Disponível em: <http://www.soft-one.org/registro/files/niveles-de-comprension-lectora-por-danilo.pdf>, consultado a 19 de janeiro de 2015.

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## Anexos

### Anexo 1: Textos de Mia Couto. Apresentação em *Power Point*:

Imagem 1: Mapa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.



Imagem 2: Breve biografia de Mia Couto.

**Mia Couto - Biografia**



- Mia Couto, (António Emílio Leite Couto) nasceu na Beira, Moçambique, em 1955. Jornalista, professor, biólogo e autor de mais de trinta livros, entre a prosa e a poesia.
- Apenas com catorze anos de idade, viu alguns dos seus poemas a serem publicados no jornal Notícias da Beira.
- Além de considerado um dos escritores mais importantes de Moçambique, é o escritor moçambicano mais traduzido e divulgado no estrangeiro e um dos autores estrangeiros mais vendidos em Portugal (num total de mais de 400 mil exemplares). Em muitas das suas obras, Mia Couto tenta recriar a língua portuguesa com uma influência moçambicana, utilizando o léxico de várias regiões do país e produzindo um novo modelo de narrativa africana.
- Disse de si: "Sou um branco que é africano; um ateu não praticante; um poeta que escreve prosa; um homem que tem nome de mulher; um cientista que tem poucas certezas na ciência; um escritor numa terra de oralidade."

<http://sociedade.dospoetasamigos.blogspot.pt/2012/11/mia-couto-professorbiologo-poeta-e.html>  
<http://www.publico.pt/culturepsilon/noticia/e-graca-que-o-mundo-tem-1638869> (adaptado)

## Anexo 2: Crónica de Mia Couto

### **Perguntas à língua portuguesa. Crónica de Mia Couto**

Venho brincar aqui no Português, a língua. Não aquela que outros embandeiraram. Mas a língua nossa, essa que dá gosto a gente namorar e que nos faz a nós, moçambicanos, ficarmos mais Moçambique. Que outros pretendam cavalgar o assunto para fins de cadeira e poleiro pouco me acarreta.

5 A língua que eu quero é essa que perde função e se torna carícia. O que me apronta é o simples gosto da palavra, o mesmo que a asa sente aquando o voo. Meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da Vida. E quantas são? Se a Vida tem é idimensões? Assim, embarco nesse gozo de ver como escrita e o mundo mutuamente se desobedecem. Meu anjo-da-guarda, felizmente, nunca me guardou.

10 Uns nos acalentam: que nós estamos a sustentar maiores territórios da lusofonia. Nós estamos simplesmente ocupados a sermos. Outros nos acusam: nós estamos a desgastar a língua. Nos falta domínio, carecemos de técnica. Ora qual é a nossa elegância? Nenhuma, exceto a de irmos ajeitando o pé a um novo chão. Ou estaremos convidando o chão ao molde do pé? Questões que dariam para muita conferência, papelosas comunicações. Mas nós, aqui na mais meridional esquina do Sul, estamos exercendo é a

15 ciência de sobreviver. Nós estamos deitando molho sobre pouca farinha a ver se o milagre dos pães se repete na periferia do mundo, neste sulbúrbio.

No enquanto, defendemos o direito de não saber, o gosto de saborear ignorâncias. Entretanto, vamos criando uma língua apta para o futuro, veloz como a palmeira, que

20 dança todas as brisas sem deslocar seu chão. Língua artesanal, plástica, fugidia a gramáticas.

Esta obra de reinvenção não é operação exclusiva dos escritores e linguistas. Recriamos a língua na medida em que somos capazes de produzir um pensamento novo, um pensamento nosso. O idioma, afinal, o que é senão o ovo das galinhas de ouro?

25 Estamos, sim, amando o indomesticável, aderindo ao invisível, procurando os outros tempos deste tempo. Precisamos, sim, de senso incomum. Pois, das leis da língua, alguém sabe as certezas delas? Ponho as minhas irreticências.

Brincadeiras, brincriações. E é coisa que não se termina.

<http://bibliotecaescolarcaic.blogspot.pt/2011/01/divertida-cronica-sobre-lingua.html> (adaptado).

## Anexo 3: Ficha de trabalho – Crónica



Português 8º ano. 2014/2015.

- A.** A língua portuguesa falada em Moçambique suscita opiniões distintas. Identifica-as.

Atitudes a favor

1.- \_\_\_\_\_

Atitudes contra

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

- B.** As seguintes frases do texto de Mia Couto enumeram algumas das características que ele defende para a sua língua. Associa-as ao sentido que transmitem.

1. "A língua que eu quero é essa que perde função e se torna carícia."	a. Uma língua que não perde a integridade, apesar de todas as transformações a que está sujeita.
2. "Meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da Vida."	b. Uma língua construída pelos falantes, que é passível de ser moldada e que desobedece às normas vigentes
3. "[uma língua] que dança todas as brisas semaisl ocar beu cã o."	c. Uma língua que traduz sensibilidade em vez de funcionalidade e gramaticalidade.
4. "Língua artesanal, plástica, fugidia a gramáticas."	d. Uma língua que cria palavras novas com um propósito lúdico.
5. "Brincadeiras, brincriações. E é coisa que não se termina."	e. Uma língua mais viva, que reflete a própria vida.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA





## Anexo 4: O conto “Raízes”

### Raízes

Uma vez um homem deitou-se, todo, em cima da terra. A areia lhe servia de almofada. Dormiu toda a manhã e quando se tentou levantar não conseguiu. Queria mexer a cabeça: não foi capaz. Chamou pela mulher e pediu-lhe ajuda.

- *Veja o que me está a prender a cabeça.*

- 5 A mulher espreitou por baixo da nuca do marido, puxou-lhe levemente pela testa. Em vão. O homem não desgrudava do chão.

- *Então, mulher? Estou amarrado?*

- *Não, marido, você criou raízes.*

- *Raízes?*

- 10 Já se juntavam as vizinhanças. E cada um puxava sentença. O homem, aborrecido, ordenou à esposa:

- *Corta!*

- *Corta, o quê?*

- *Corta essa m rda das raízes ou lá o que é...*

- 15 A esposa puxou da faca e lançou o primeiro golpe. Mas logo parou.

- *Dói-lhe?*

- *Quase nem. Porquê me pergunta?*

- *É porque está sair sangue.*

- 20 Já ela, desistida, arrumara o facão. Ele, esgotado, pediu que alguém o destroncasse dali. *Me ajudem*, suplicou. Juntaram uns tantos, gentes da terra. Aquilo era assunto de camponês. Começaram a escavar o chão, em volta. Mas as raízes que saíam da cabeça desciam mais fundo que se podia imaginar. Cavaram o tamanho de um homem e elas continuavam para o fundo. Escavaram mais que as fundações de uma montanha e não se vislumbrava o fim das radicações.

25 - *Me tirem daqui, gemia o homem, já noite.*

Revesaram-se<sup>3</sup> os homens, cada um com sua pá mais uma enxada. Retiraram toneladas de chão, vazaram a fundura de um buraco que nunca ninguém vira. E laborou-se semanas e meses. Mas as raízes não só não se extinguíam como se ramificavam em mais redes e novas radículas. Até que já um alguém, sabedor de planetas, disse:

30 - *As raízes dessa cabeça dão a volta ao mundo.*

E desistiram. Um por um se retiraram. A mulher, dia seguinte, chamou os sábios. Que iria ela fazer para desprender o homem da inteira terra? Pode-se tirar toda a terra, sacudir as remanescentes areias, disse um. Mas um outro argumentou: assim teríamos que transmutar o planeta todo inteiro, acumular um monte de terra do tamanho da terra. E o enraizado, o que se faria dele e de todas suas raízes? Até que falou o mais velho e disse:

- *A cabeça dele tem que ser transferida.*

E para onde, santos deuses? Se entreolharam todos, aguardando pelo parecer do mais velho.

40 - *Vamos plantar a cabeça dele lá!*

E apontou para cima, para as celestiais alturas. Os outros devolveram a estranheza. Que queria o velho dizer?

- *Lá, na lua.*

45 E foi assim que, por estreia, um homem passou a andar com a cabeça na lua. Nesse dia nasceu o primeiro poeta.

In: *Contos do nascer da Terra*, de Mia Couto

<sup>3</sup> Devia ser "revezar-se" por a palavra ter origem na raiz "vez". Deve ser ou uma gralha ou uma variante africana inapropriada de "revezar-se"

## Anexo 5: O conto “O homem do chapéu de chuva”

### Conto

#### “Homem do chapéu de chuva”

Vou-lhes contar uma coisa engraçada que aconteceu à minha mãe e a mim ontem à tarde. Tenho doze anos e sou uma rapariga. A minha mãe tem trinta e quatro anos, mas eu já sou quase da altura dela.

5 Ontem à tarde a minha mãe levou-me a Londres para ir ao dentista. Ele descobriu-me um buraco. Era num dos dentes de trás e ele tapou-o sem me magoar muito. Depois disso, fomos a um café. Eu comi um gelado com banana e a minha mãe tomou um café. Quando nos levantámos para nos irmos embora, eram aí umas seis da tarde.

‘ Quando saímos do café começou a chover.

10 - Temos de apanhar um táxi – disse a minha mãe. Tínhamos chapéus e casacos normais e estava a chover bastante.

- Por que é que não voltamos para o café e não esperamos que pare de chover? – protestei eu. Apetecia-me comer outro daqueles gelados com banana. Eram deliciosos.

- A chuva não vai parar – disse a minha mãe. – Temos de ir para casa.

15 Ficámos no passeio à chuva, à procura de um táxi. Passaram uma quantidade deles, mas todos tinham passageiros.

- Quem me dera que tivéssemos um carro com motorista – acrescentou a minha mãe.

Nesse momento, aproximou-se de nós um homem. Era um homem pequeno e já bastante velho, talvez com uns setenta anos ou mais. Tirou o chapéu delicadamente e disse à minha mãe:

20 - Dá-me licença. Dá-me licença, se faz favor... - Tinha um lindo bigode branco e sobrancelhas brancas muito fartas e uma cara cor-de-rosa toda enrugada. Estava abrigado debaixo de um chapéu de chuva, que segurava bem alto por cima da cabeça.

- Sim? – disse a minha mãe, com um ar frio e distante.

- Gostava de lhe pedir um favorzinho – arriscou ele. – É só um favorzinho pequeno.

25 Via a minha mãe olhar para ele com um ar desconfiado. É muito desconfiada, a minha mãe. É especialmente desconfiada com duas coisas – desconhecidos e ovos cozidos. Quando corta a parte de cima de um ovo cozido, põe-se a remexer dentro do ovo com a colher como se estivesse à espera de encontrar um rato ou uma coisa assim. Para os desconhecidos tem uma regra de ouro que diz o seguinte: «Quanto mais simpático ele parecer, mais se deve desconfiar». Este velhinho era especialmente simpático. Era delicado. Falava corretamente. Estava bem vestido, Era um autêntico cavalheiro. O que me fez perceber que ele era um cavalheiro foram os sapatos. «Conhece-se sempre um cavalheiro pelos sapatos», era outra das frases preferidas da minha mãe. Este homem tinha uns sapatos castanhos lindos.

30 - A verdade – estava o homenzinho a dizer – é que me coloquei numa situação difícil. Preciso de ajuda. Não é grande coisa, garanto-lhe. Na realidade, não é nada de especial, mas preciso de ajuda. Sabe, minha senhora, as pessoas de idade como eu às vezes tornam-se tremendamente esquecidas...

A minha mãe estava de queixo espetado a olhar par ele com um ar muito superior. É uma coisa terrível, este olhar de superioridade gelado da minha mãe. Há pessoas que ficam completamente desfeitas quando ela as olha dessa maneira. Uma vez vi a diretora da minha

40 escola começar a gaguejar e a sorrir que nem uma idiota quando a minha mãe lhe lançou um olhar superior bem gelado. Mas o homenzinho que estava no passeio com o chapéu de chuva por cima da cabeça nem sequer pestanejou. Fez um sorriso delicado e disse:

45 -Peço-lhe que acredite, minha senhora, que não é meu costume interpelar senhoras na rua para lhes contar os meus problemas.

- Espero que não – disse a minha mãe.

Fiquei muito atrapalhada com a brusquidão com que a minha mãe falou. Apetecia-me dizer-lhe: «Oh, mãe, por amor de Deus, o homem é tão velhinho, e é muito simpático e bem-educado, e está com um problema qualquer, por isso não seja antipática com ele.» Mas não

50 disse nada.

O homenzinho passou o chapéu-de chuva para a outra mão.

- Nunca me esqueci dela antes – disse ele.

- Nunca se esqueceu de quê? – perguntou a minha mãe severamente.

- Da minha carteira – disse ele. – Devo tê-la deixado no outro casaco. Uma palermice,

55 não acha?

- Está a pedir-me que lhe dê dinheiro? – indagou a minha mãe.

- Céus, não! – exclamou ele. – Deus me livre de fazer uma coisa dessas!

- Então o que é que quer? – disse a minha mãe. – Despache-se. Estamos a ficar encharcadas aqui à chuva.

60 - Eu sei que estão – voltou ele. – e é por isso que lhes ofereço este meu chapéu de chuva para se abrigarem, e para ficarem com ele para sempre, se... se...

- Se o quê? – disse a minha mãe.

- Se em troca me der uma libra para eu ir para casa de táxi.

A minha mãe ainda estava desconfiada.

65 - Se não tinha dinheiro – perguntou ela -, como é que conseguiu aqui chegar?

- Vim a pé – respondeu ele. – Todos os dias dou um grande passeio e depois chamo um táxi para me levar para casa. Faço isso normalmente todos os dias.

- Então por que é que não vai a pé para casa? – perguntou a minha mãe.

- Ah, quem me dera – disse ele. – Quem me dera poder. Mas acho que com estas

70 minhas pernas cansadas já não seria capaz. Já andei de mais.

A minha mãe pôs-se a morder o lábio de baixo. Começava a ceder um pouco, percebi isso. E a ideia de ficar com um chapéu de chuva para se abrigar deve ter sido muito tentadora para ela.

75 - É um lindo chapéu de chuva – disse o homenzinho.

- Já reparei – confirmou a minha mãe.

- É de seda – disse ele.

- Já vi que sim.

- Então por que é que não fica com ele, minha senhora? – sugeriu ele. – Custou-me mais de vinte libras, garanto-lhe. Mas isso não tem importância desde que possa chegar a casa

80 e descansar estas minhas pernas de velho.

	Vi a minha mãe procurar o fecho do porta-moedas com a mão. Vi-a observar-me. Dessa vez era eu que lhe estava a fazer um dos meus ares superiores e gelados, e ela sabia perfeitamente o que eu lhe estava a dizer. «Oiça cá, mãe», estava eu a dizer-lhe, «não pode de maneira nenhuma aproveitar-se assim de um velho cansado. É muito feio.» A minha mãe
85	parou e olhou para mim. Depois disse ao homenzinho: - Não me parece que seja correto eu ficar com um chapéu de chuva que vale vinte libras. Acho que é melhor dar-lhe o dinheiro para o táxi e pronto.
90	- Não, não, não! – exclamou ele. – Está fora de questão! Não sonharia fazer uma coisa dessas! Nunca! Seria incapaz de aceitar dinheiro da senhora dessa maneira! Fique com o chapéu de chuva, minha cara senhora, e abrigue-se da chuva!
	A minha mãe lançou-me de esguelha um ar triunfante. «Ora aí tens», estava ela a dizer-me. «Estás enganada. Ele quer que eu fique como o chapéu de chuva.»
95	Procurou no porta-moedas e tirou uma nota de libra. Entregou-a ao homenzinho. Ele pegou no dinheiro e entregou-lhe o chapéu de chuva. Meteu a nota no bolso, tirou o chapéu, fez uma vénia rápida inclinando-se desde a cintura, e disse: - Muito obrigado, minha senhora, muito obrigado. – Depois desapareceu.
	Continuação....
	- Vem aqui para baixo para te abrigares, querida – disse a minha mãe. – Mas que sorte. Nunca tive um chapéu de chuva de seda na minha vida. Nunca tive dinheiro para isso.
100	- Por que é que foi tão antipática como ele ao princípio? – perguntei eu. - Queria ter a certeza de que não era um vigarista – disse ela. – E vi que não era. Era um cavalheiro. Estou muito contente por o ter podido ajudar.
	- Sim, mãe – anui <sup>1</sup> eu.
105	- Um autêntico cavalheiro – prosseguiu ela. – E rico, também, senão não teria um chapéu de chuva de seda. Não me admirava nada se ele tivesse um título. Sir Harry Goldsworthy ou uma coisa assim.
	- Sim, mãe.
	- Que isto te sirva de lição – prosseguiu ela. – Nunca sejas precipitada. Quando tiveres que avaliar alguém, leva o tempo que for preciso. Dessa maneira nunca te enganas.
110	- Lá vai ele – disse eu. – Olhe. - Onde?
	- Ali. Vai a atravessar a rua. Credo, mãe, olhe a pressa com que ele vai.
	Ficámos a observar o homenzinho enquanto fugia agilmente por entre o trânsito. Quando chegou ao outro lado da rua, virou à esquerda, a andar muito depressa.
115	- Não me parece que ele esteja muito cansado, pois não, mãe? A minha mãe não me respondeu. - E também não parece que esteja a tentar arranjar um táxi – disse eu.

<sup>1</sup> Aprovar, concordar.

	A minha mãe estava de pé muito quieta e muito rígida, a olhar para o homenzinho do outro lado da rua. Víamo-lo perfeitamente. Estava cheio de pressa. Ia a andar rapidamente pelo passeio, evitando os outros peões e a baloiçar os braços como um soldado a marchar.
120	- Ele está a preparar alguma – disse a minha mãe, com um ar muito severo. - Mas o quê? - Não sei – acrescentou a minha mãe bruscamente. – Mas vou descobrir. Anda comigo.
	- Está a vê-lo? – perguntou a minha mãe. - Sim. Lá vai ele. Vai virar à direita na próxima rua.
125	Chegámos à esquina e virámos à direita. O homenzinho ia uns vinte metros à nossa frente. Ia correr apressadamente, como um coelho, e tivemos de andar depressa para o seguirmos. Chovia cada vez com mais força e via os pingos caírem-lhe da aba do chapéu para cima dos ombros. Mas nós estávamos bem protegidas e secas debaixo do nosso lindo chapéu de chuva de seda.
130	- O que é que ele irá a fazer? – disse a minha mãe. - E se ele se voltar e nos vir? – perguntei eu. - Não me rala nada – disse a minha mãe. – Ele mentiu-nos. Disse-nos que estava cansado de mais para continuar a andar e vai a correr tão depressa que nós mal o conseguimos acompanhar! É um mentiroso descarado! É um aldrabão!
135	- Quer dizer que ele não tem nenhum título? – perguntei eu. - Está calada – disse ela. No cruzamento seguinte, o homenzinho voltou outra vez à direita. Depois voltou à esquerda. - Agora não vou desistir – disse a minha mãe.
140	- Desapareceu! – exclamei eu. – Para onde é que ele foi? - Entrou naquela porta! – disse a minha mãe. – Eu vi-o! Entrou naquela casa! Céus, é um pub!
	Era um pub. À frente, em grandes letras encarnadas, dizia THE RED LION. - Não vai lá entrar, não, mãe?
145	- Não – afirmou ela. – Vamos espreitar cá de fora. A fachada do pub era envidraçada, e embora estivesse um bocado embaciada do lado de dentro, via-se bastante bem lá para dentro, desde que nos aproximássemos.
150	Ficámos as duas muito perto uma da outra ao pé do vidro. Eu estava agarrada ao braço da minha mãe. As gotas da chuva grossas faziam muito barulho quando caíam em cima do chapéu de chuva. - Lá está ele – disse eu. – Ali.
155	A sala para que estávamos a olhar encontrava-se cheia de gente e de fumo de tabaco, e o nosso homenzinho estava no meio daquilo tudo. Já não tinha o chapéu nem o casaco, e ia a abrir caminho por entre a multidão em direção ao balcão. Ao chegar lá, pôs as duas mãos em cima dele e falou para o empregado. Vi os seus lábios moverem-se ao pedir uma bebida. O empregado afastou-se dele uns segundos e voltou com um copo pequeno cheio até à borda com um líquido castanho-claro. O homenzinho pôs uma nota de libra em cima do balcão.
160	- Aquilo é a minha libra! – sibilou a minha mãe. – Puxa, tem cá um descaramento! - O que é que está dentro do copo? – perguntei. - Uísque – disse a minha mãe. – Uísque puro.

	O empregado não lhe deu troco nenhum da libra.
	- Deve ser um uísque triplo – acrescentou a minha mãe.
	- O que é um triplo? – perguntei eu.
165	- Três vezes a dose normal – respondeu ela. O homenzinho pegou no copo e levou-o à boca. Inclinou-o delicadamente. Depois inclinou-se um pouco mais... e mais... e mais... e passado pouco tempo o uísque tinha-lhe desaparecido pela garganta abaixo numa grande golada.
	- Mas que bebida tão cara – disse eu.
170	- É absurdo! – exclamou a minha mãe. – Imagine-se pagar uma libra por uma coisa que se engole de uma vez só.
	- Custou-lhe mais do que uma libra- disse eu. – Custou-lhe um chapéu de chuva de seda de vinte libras.
	- É verdade – disse a minha mãe. – Dever ser louco.
175	O homenzinho estava de pé junto ao balcão com o copo vazio na mão. Estava a sorrir, uma espécie de brilho dourado de prazer espalhava-se pela sua cara cor-de-rosa. Vi-o deitar a língua de fora para lamber o bigode branco, como se procurasse uma última gota daquele uísque precioso.
180	Devagar, afastou-se do balcão e voltou a abrir caminho entre a multidão até ao sítio onde o chapéu e o casaco estavam pendurados. Pôs o chapéu. Vestiu o casaco. Depois, com um ar perfeitamente calmo e descontraído, de tal maneira que mal dava para perceber, tirou do cabide um dos muitos chapéus de chuva molhados que lá estavam, e lá foi ele.
	- Viste aquilo! – gritou a minha mãe muito esganiçada. – Viste o que ele fez?
	- Chiu! – segredei eu. – Ele vem a sair.
185	Baixámos o chapéu de chuva para escondermos a cara, espreitando lá de baixo. O homenzinho saiu. Mas nem sequer olhou na nossa direção. Abriu o seu novo chapéu de chuva por cima da cabeça e desceu a rua depressa pelo mesmo caminho por onde tinha vindo.
	- Então a jogada dele é aquela! – disse a minha mãe.
190	- Boa – acrescentei. – Muito boa.
	Seguimo-lo até à rua principal, onde o tínhamos encontrado da primeira vez, e ficámos a observá-lo enquanto ele, sem qualquer dificuldade, tratava de trocar o seu novo chapéu de chuva por outra nota de libra. Desta vez era um homem magro e alto que não tinha chapéu nem casaco. Assim que a transação terminou, o nosso homenzinho desceu apressadamente a rua e perdeu-se na multidão. Mas dessa vez foi na direção oposta.
195	- Vês como ele é esperto! – disse a minha mãe. – Nunca vai ao mesmo pub duas vezes!
	- Se calhar é capaz de passar o resto da noite a fazer aquilo – acrescentei.
	- Pois é – disse a minha mãe. – Claro. Mas aposto que ele reza com todas as forças pelos dias de chuva.
	Roald Dahl, <i>Contos do Imprevisto</i> .

**Anexo 6: “Os bons vi sempre passar” de Camões. Apresentação em Power Point:**

Imagem 3: Tira cómica de *Calvin & Hobbes*<sup>11</sup>

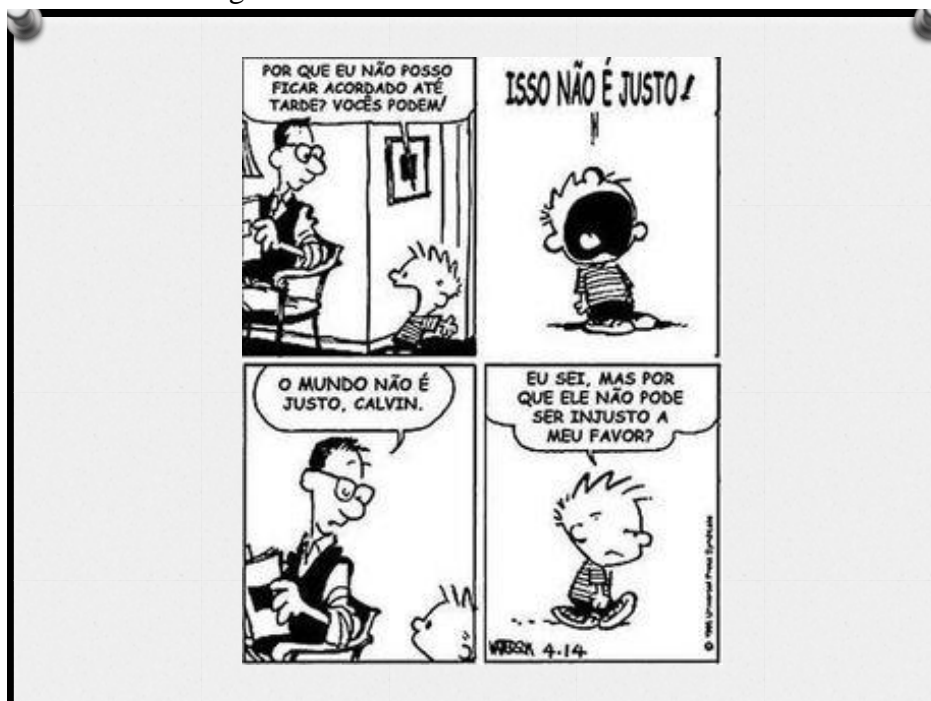


Imagem 4: Poema “Os bons vi sempre passar”

Esparsa sua ao desconcerto do mundo.

Os bons vi sempre passar  
no mundo graves tormentos;  
e, para mais m'espantar,  
os maus vi sempre nadar  
em mar de contentamentos.

5 Cuidando alcançar assim  
o bem tão mal ordenado,  
fui mau; mas fui castigado.  
Assim que só para mim

10 anda o mundo concertado .

Pares de palavras  
com sentidos  
opostos:

“bons”-“maus”

“tormentos”-“contentamentos”

“bem”-“mal”

<sup>11</sup> Acedido em <https://www.pinterest.com/pin/328059154080542451/>, consultado a 1 de maio de 2015.



**Anexo 7: Unidade didática “Cuando el río suena, agua lleva”.  
Apresentação em *Power Point*.**

Imagem 5: Provérbio espanhol.

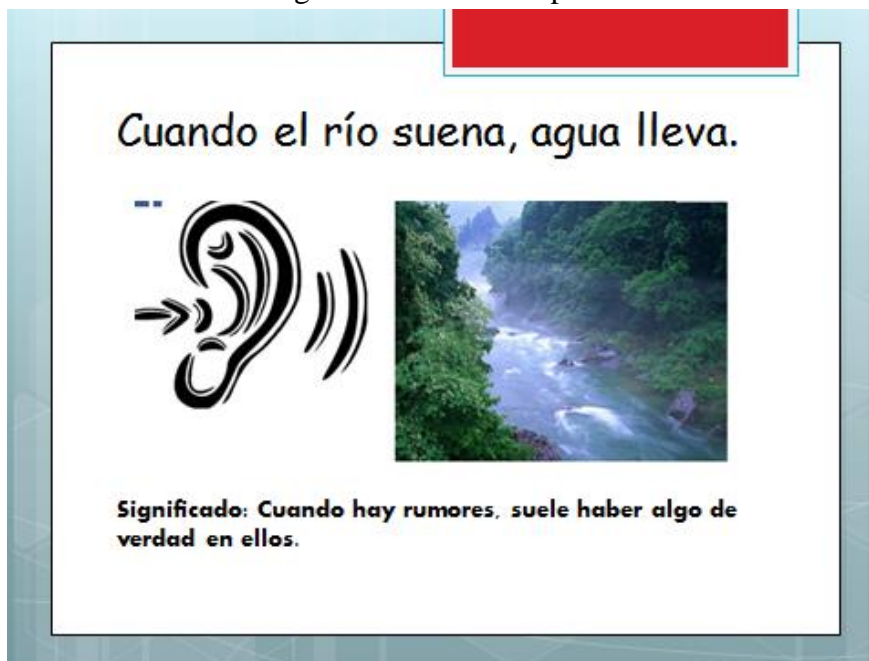
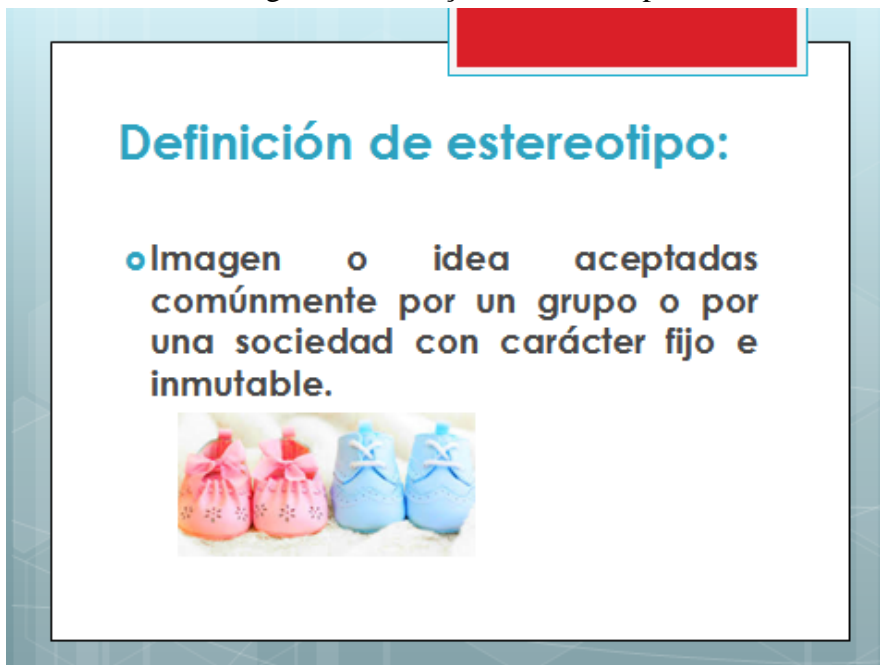


Imagem 6: Definição de estereótipo.

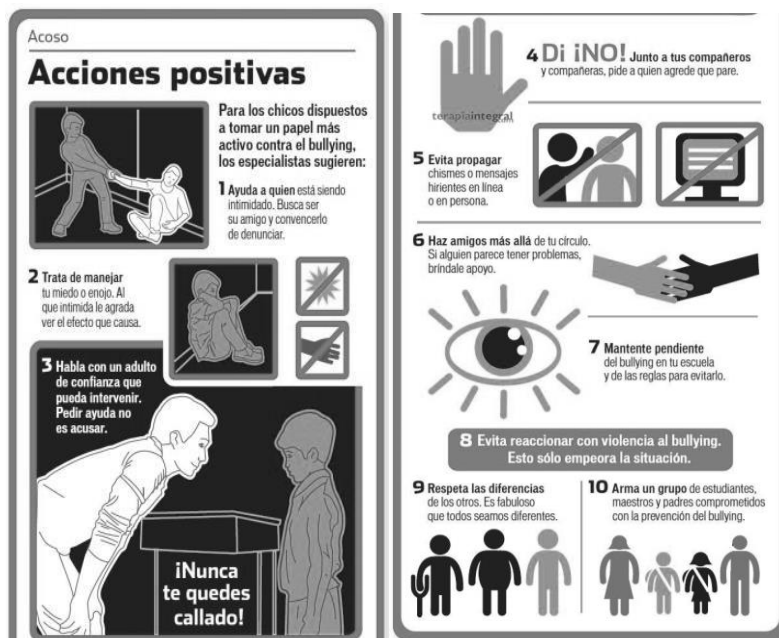


## Anexo 8: Unidade didática 5 ;Di no al acoso escolar! Apresentação em Power Point.

Imagem 7: *Bullying* e cooperação<sup>12</sup>



Imagem 8: Decálogo de ações contra o *bullying*<sup>13</sup>



<sup>12</sup> Acedido em <http://www.guiainfantil.com/blog/educacion/bullying/acoso-escolar-es-tambien-pasar-de-alguien/> <http://www.aimdigital.com.ar/wp-content/uploads/2015/07/cooperacion.jpg> <http://luceropulgaspiojos.blogspot.pt/> consultadas 20 de agosto de 2015.

<sup>13</sup> Acedido em <http://www.educacioncontracorriente.org/secciones/politica/21543-ninos-de-primaria-crean-pandillas-para-fortalecer-el-bullying-contra-sus-companeritos> consultada a 20 de agosto de 2015.

## Anexo 9: Carta do estudante

Esta es una historia real contada por un alumno que en su colegio estuvo sufriendo el acoso escolar por parte de sus compañeros. Léelo con atención.

Estábamos en el salón de actos del colegio cuando, sin ningún sentido, los niños que se encontraban a mi espalda empezaron a tocarme el pelo, la espalda... Yo sabía que eso sería uno de varios abusos y tonterías que empezarían contra mí. Y así fue, siempre que me encontraban me molestaban y me dejaban atemorizado.

No llegaban nunca a pegarme. Pero todo lo que me hacían, ayudó a que tuviera un terror psicológico que me hizo estar deprimido durante meses. Me sentía triste y abandonado, solo tenía ganas de llegar a casa y encerrarme en mi habitación. Muchas noches lloraba y si intentaba coger un libro para estudiar era completamente incapaz, no podía.

Y no solo eso. Para mí, las clases eran un infierno. Me saltaba algunas veces un cuarto de hora de clase porque venía el matón, me arrinconaba contra la pared y me humillaba. Yo me iba al baño y lloraba hasta que se me pasaba y volvía a clase.

Mis padres me veían triste y de vez en cuando me veían llorar. Mi madre fue a hablar con los profesores. Aunque siguieron vigilándome recuerdo como algún que otro profesor no le prestaba toda la atención que merecía el caso.

Aprobé el curso, pero mi tutor recomendó a mi madre que repitiera para ir mejor. La decisión más absurda que había tomado alguien, pero la acepté para ver si cambiando de compañeros dejaba de sufrir *bullying*.

Pero estaba equivocado... Este año he llorado para no ir al colegio. Odiaba los lunes. Este año lo que hacían en clase era un círculo y me tiraban en medio y todo el mundo empezaba a empujarme y a darme patadas. Pero no lo hacían solo a mí, también se lo hacían a otros compañeros. Y aunque ya no me incomoden tanto ahora que estamos al final del año, continúo triste. Me gustaría mucho volver a ser el chico que era, alegre y normal, disfrutar del verano y volver a tener amigos.

Carlos (Madrid)

Adaptada de blog de acoso escolar <http://losacosos Escolares.blogspot.pt/2012/01/historia-real.html>